

A
M. KIR. HORTNYI MIHÁLY
TUDOMÁNYEGYETEM
KÖNYVTÁRA
SZEGED

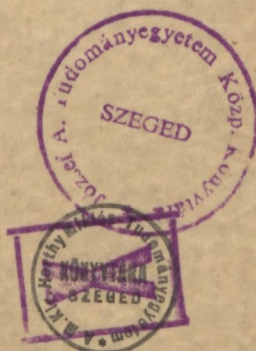
44508

edi Ferencz József-Tudomány-Egyetem
iai Lélektani Intézetéből.
38. szám.

A kérdező gyermek

A gyermek kérdéseinek nevelés-lélektani
vizsgálata.

IRTA :
CSOKNYAY JÓZSEF
TANITÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁR.



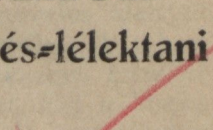
1 9 4 0

NYOMATOTT : ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDAJÁBAN SZEGEDEN

Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudomány-Egyetem
Pedagógiai Lélektani Intézetéből.
38. szám.

A kérdező gyermek

A gyermek kérdéseinek nevelés-lélektani
vizsgálata.



IRTA :
CSOKNYAY JÓZSEF
TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁR.

1 9 4 0

NYOMATOTT : ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDAJÁBAN SZEGEDEN

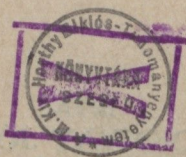
XB. 165258

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000916273

Szentesi 50



44508



I. Bevezetés

Korunkat a gyermek századának nevezik. A gyermek az érdeklődés középpontjába került. Stekel szerint ezer esztendő telt el, míg az ember felfedezte a gyermeket, s mi sem természetesebb, hogy most nagy divat a gyermek. Könyvek, előadások, versek, regények, újságcikkek ontják a neveléssel kapcsolatos jelszavakat. A múlt század pedagógiája „tanítócentrikus” lévén a módszer kérdést tekintette alapvetőnek. Az „új pedagógia” ezzel szemben a nevelés alanyát, a gyermeket állítja vizsgálódásai középpontjába. A jelszavaknak azonban tartalmat is kell adni: Szakszerű hozzáértés szükséges szülőnek és nevelőnek egyaránt. Ezt a hozzáértést igyekszik munkálni, kifejleszteni az új csapásokon haladó nevelés- és gyermeklélektan, amelynek viszont hűséges munkatársa az ú. n. konkrét vagy gyakorlati lélektan. Ez a gyakorlati lélektan, mint azt Várkonyi Hildebrand több ízben is kifejtette, a családi nevelésnek — természetesen az iskolainak még inkább — nagyon értékes szolgálatot tehet. Mostanában nálunk is számos könyv lát napvilágot, melyek a szülők nevelői ösztönét, hagyományos nevelői módszerét kritika tárgyává teszik. Alkalmasak arra, hogy a nevelői munkát öntudatosítsák, s különösen a családi nevelés kérdéseit mélyebb pszichológiai megvilágításba helyezzék. Egyszerűen arra hivatottak, hogy „kinyissák a szülők szemét”. Rászoktatják őket, hogy ahol eddig csupán nevelői ösztöneiket, a pillanat sugallatát, gyermekkoruk emlékeit, vagy laikus tanácsokat követtek, ott lélektani alapon boncolják a nevelés kérdéseit. (57:209.)

Jelen dolgozat egy kérdés fejtegetésével szeretne hozzájárulni a nevelés- és gyermeklélektan épületéhez: a gyermek spontán kérdéseit vizsgálja meg az említett konkrét-lélektan világánál.

A gyermek spontán kérdéseivel részint közvetlenül, részint közvetve a gyermekpszichológia külföldi művelői több ízben is foglalkoztak. Vizsgálódásuk azonban rendszerint csak a 6 éves korig terjed.

Már Katzék (21:III.) megállapították, hogy semmi sem jellemző annyira a gyermek személyiségére, lelkivilágára, mint spontán kérdései. Alig van szülő vagy nevelő, aki ez.

zel kapcsolatban érdekes adatokkal nem szolgálhatna. Feltételezhető azonban, hogy ezekben a kérdésekben sokan valami eredetit, szokatlant látnak: ismerősöknek, barátoknak újságolják gyermekeik „eredeti” kérdéseit, megjegyzéseit. A buzgóbbak esetleg megküldik valamelyik pedagógiai folyóiratnak.

Mi — bár nem egy adatunk kívánczik a folyóiratok „gyermekszáj”-rovatába — természetesen nem szórakozás céljából foglalkoztunk ezzel a kérdéssel, hanem tisztán lélektani és pedagógiai szempontból.

Piaget (40) szerint semmi sem alkalmasabb a gyermek logikájába való bevezetésre, mint spontán kérdéseinek tanulmányozása. A gyermek beszédét és gondolkodását tanulmányozva, nagyszámú gyermeket vizsgált meg kérdezéssel (klinikai módszer). Egy leánygyermeknek 3—10 éves koráig felvetett kérdéseit is feljegyezte. E kérdések nagyrészt azokra a tárgyakra vonatkoztak, amelyekről Piaget előzőleg kikérdezte a gyermeket. Ezenkívül tanulmányozta egy (6;6 korú) fiúnak 10 hónapon keresztül tanítónőjéhez intézett 1125 spontán kérdését. Következtetéseire később visszatérünk.

A Katz házaspár 2 éven keresztül jegyezte saját gyermekeinek spontán kérdéseit 6 éves korukig. Céljuk — mint munkájuk (21) bevezetésében írják — teoretikus volt. 154 „beszélgetést” boncolgatnak. A beszélgetéseket a gyermek spontán kérdései indítják el. A feljegyzett anyag alapján igyekeztek bepillantást nyerni a gyermeki lélek világába; s megpróbálták fényt deríteni azokból a gyermek tehetségére, jellemére is. E munkájukban nem csupán a gyermekkel folytatott beszélgetések szolgálnak forrás gyanánt, hanem a gyermekekre vonatkozó egyéb megfigyelések is. Szempontjait az iskoláskorú gyermek kérdéseinek tárgyalásánál mi is több helyütt figyelembe vettük.

Busse (7) átlag 12;6 korú gyermekek kérdéseit vizsgálja. A gyűjtést levélszekrény útján végezte.

Hazai irodalmunkban e kérdéssel behatóbban Nemesné Müller Márta és Kenyeres Elemér foglalkozott. Nemesné Müller Márta (35) a gyermek lelki fejlődését vizsgálta. (Tartalmas kérdések kora.) Itt elsősorban saját leánya spontaneitását elemezte olyképpen, hogy annak önkéntes kérdéseit 4;4—5;4 éves koráig feljegyezte. Ezenkívül kisfia kérdéseiről egy hónapon keresztül naplót vezetett. Mivel — szerinte — 7 éves kortól meggyengül az eleven kapcsolat gyermek és szülő között, az adatok is gyérebbek. A 9—15 éves korra nézve már kérdőívekhez nyúl. Néhány megállapítására a kérdések tartalmi vizsgálatánál visszatérünk.

Kenyeres Elemér „A gyermek beszédének fejlődése” című művében a gyermek kérdéseinek is szentel egy fejezetet. Azt vizsgálja, hogyan jut el a gyermek a „mi ez?” kérdéstől a „hova, honnan, milyen, hogyan, miért, mikor?” kérdéseken keresztül a „hány?” kérdésig. Adatai 1;8—8;4 korból valók.

Megemlítjük még Jablonkay Géza feljegyzéseit, aki unokáinak gyermekkorát örököltette meg. Munkájában (19) gyermeklélektani megfigyelések mellett néhány szóban a gyermek spontán kérdéseiről is megemlékezik.

Az említetteken kívül néhány kisebb cikk is érinti ezt a kérdést. (Mit tudunk a 6—12 éves gyermek lelki életéről? „A jövő útjain”, 1927. II. 32. A gyermek nyelve és eszejárása. A gyermeki szókincs fejlődése. „A gyermek”, 1918. évf. stb.)

Nálunk hiányzik még ennek a kérdésnek a behatóbb vizsgálata. Ha találkozunk is pedagógiai folyóiratainkban a gyermek spontán kérdéseivel, azok inkább csak „az iskola humora” című rovatban szerepelnek.

Hogy problémánkkal alaposabban foglalkozhassunk, szükségesnek látszott iskolás-korú gyermekek kérdéseinek a feljegyzése. Résztart azért, hogy az eddigi vizsgálatokat, ha lehetséges, ellenőrizzük, másrészt, ha anyagunk módot nyújt rá, újabb megfigyeléseket tehessünk. Az eddigi gyűjtések (Nemesné. Katz. Piaget. Kenyeres) általában a 4—7 éves korra szorítkoznak. Csupán Piaget vizsgálta a kérdéseket 10 éves korig. Azonban ő is inkább azokra a kérdésekre volt kíváncsi, amelyek az előzőleg alaposan megbeszélte (kikérdezett) tárgyakra, illetőleg tárgykörökre vonatkoztak. A 7. év után Nemesné is kérdőívekkel gyűjtött gyermekkérdéseket. Szerinte az iskolai élet megnehezíti a spontán kérdések gyűjtését. Ezt vallják Katzék is: gyermekeik kérdéseit csak az iskoláskorig jegyzik. Említett munkájukban meg is említik: szükség volna az iskoláskorú gyermek spontán kérdészködésének a megfigyelésére és feljegyzésére. Erre a feladatra vállalkoztunk, amikor pedagógus- és szülőismerőseinkhez azzal a kéréssel fordultunk, hogy jegyezzék fel gyermekeik, illetőleg tanítványaik spontán kérdéseit.

A dolog természetéből következik, hogy az efféle gyűjtés nem egyszerű feladat: feltétlen türelmet, körültekintést és egyszerűséget kíván a megfigyelőtől. A „kísérletet” természetesen ez esetben nem lehet szándékosan előidézni. S aztán a mai élet ezer gondja, baja sok szülőt, pedagógust

képtelenné tesz az ilyen feladatra. Nem egy megbízható, komoly gyűjtőnk jelentette: a gyermekek nem kérdeznek semmit. A gyűjtés eredményével mégis meg lehetünk elégedve: 14 iskolától, ill. tanítótól és 18 szülőtől kaptunk adatokat. Az iskolák az ország különböző vidékeit képviselik: alföldiek, dunántúliak; továbbá falusi és városi iskolák. A megfigyelt gyermekek szüleiben megtaláljuk az összes foglalkozásokat, egyetemi tanártól a napszámosig. A megfigyelt gyermekek közt vannak ápoltak és ápolatlanok: fiúk és lányok: úri és parasztgyermekek.

A gyűjtött anyagon áttekintvén, első pillanatra szembetűnővé vált az a különbség, amely a tanítóhoz és a szülőhöz intézett kérdések közt mutatkozott. Célszerűnek látszott azért további adatokért a szülőkhöz fordulni. S így mintegy 700 gyermek-kérdés állt rendelkezésünkre. Korántsem hisszük, hogy ez a gyűjtemény teljes. Még csak megközelítőleg sem. Szükség volna még néhány átlag-intelligenciájú gyermeknek hosszabb ideig tartó alapos megfigyelésére. Nagyon tanulságos volna azoknak a kérdéseknek, párbeszédeknek a feljegyzése is, amelyeket a gyermekek egymáshoz intéznek, ill. egymással folytatnak. Hogy mi mégis megpróbálunk néhány következtetést vonni gyűjtésünk-ből, azt azzal a megjegyzéssel tesszük, hogy igyekezzünk az eddigi adatokkal, vizsgálatokkal összevetni. Ezt persze csak megfontolt következtetések alapján tehetjük, mivel, miként említettük, „teljes“ gyűjtemény nem áll rendelkezésünkre. Hiszük, hogy gyermekek körében szerzett tapasztalataink átsegítenek bennünket a nehézségeken.

A továbbiakban megpróbáljuk a „kérdés“ lélektani alapjait boncolgatni, majd tartalmi és alaki szempontból vesszük vizsgálat alá a kérdéseket. Végül megtárgyaljuk azokat a nevelői vonatkozásokat, amelyek problémánkat kapcsolatosak.

II. A kérdések lélektani vizsgálata

1. A gondolkodási folyamat lélektana.

„A kérdés a keresésnek a kifejezése a lelki világban.“

Katz, (21).

Valamely párbeszéd megindulásához egy bizonyos személytől más személyig terjedő lelki síkon való „áthaladás“ szükséges. A párbeszédben felszínre kerülő lelki potenciák keletkezése a befolyásnak hosszú sorozatától függ. (21:9). [Müller—Freienfels (29:295—319) szerint minden szellemi tevékenységben három tagolódású folyamatot lehet megkülönböztetni. Ez a három szakasz (etappe) ugyan nem mindig különül el jelentősen egymástól (az egyik, vagy másik résztévékenység gyorsabban is végbemehet), jelenlétük mégis minden gondolkodási és képzeleti folyamatban kimutatható. Minden gondolkodási és képzeleti processzusban megállapíthatunk: gondolkodási indítékot (kérdés-feltevést, probléma-kitűzést). Ha a probléma megoldása nem történik meg azonnal, akkor a folyamat másik szakasza következik: kísérlet a feleletre (probléma-kidolgozás). Ezt követi a harmadik szakasz: a kérdés megoldása (a probléma megszüntetése, a gondolkodási ösztönzés-inger, ösztön- megszőnése). Röviden jelölve e három szakaszt:

1. A gondolkodási ösztönzés (impulzus) és a gondolkodás céljának (problémának) kitűzése.
2. A probléma kialakulása és feldolgozása.
3. A probléma megoldása (igazolása).

A hagyományos logika — szerinte — ezeket a kérdéseket egyoldalúan tárgyalja. A gondolkodási ösztönzés és a probléma-kitűzés kérdését egyáltalában nem tárgyalja, mert ezeket túlságosan szubjektívnek tartja. Csupán a probléma kidolgozásának kérdéséhez fordult nagyobb érdeklődéssel. A logika szabályai majdnem mind olyan szabályok, amelyek csak a „gondolt“-ra, nem pedig a gondolkodásra, mint aktusra (a szubjektumban gyökerező processzusra) vonatkoznak. Ez a tárgyalás túlságosan mechanikus ahhoz, hogy valóban bepillantást nyújtson a szellem bonyolult munkájába. A gondolkodás nem csupán formai dolog; sokkal inkább

A zárójelben levő két szám közül az első az *Irodalom*-ban közölt mű sorszámát, a második az idézett vagy hivatkozott mű oldalszámát mutatja.

életfolyamat. Éppen ezért mindig vitális (életes) szempontok szerint kell megítélni.

Müller—Freienfels szerint a gondolkodási folyamat legjobb leírása Avenariustól származik. Már ő is rámutatott e folyamat hármasság tagolódására. „Vitalreihen“-tana szerint minden szellemi történés (a legegyszerűbbtől a legösszetettebbig) egy sornak (sorozatnak) ugyanarra az alaptípusára vezethető vissza. Ez a sor három szakaszra tagozódik:

A *kezdeti szakaszban* válik az indíték folyamattá. Ebben a szakaszban tör elő az a tartalom (Vitaldifferenz), amelyet leginkább „kitérő“, „ellenmondás“, „kétséges“, „bizonytalan“ stb. fogalmakkal jellemezhetünk. Ez a tartalom azonban felmerülhet a „kérdés“, „nem igaz“, „lehetetlen“, „valótlan“ stb. alakjában is. Tehát a sor kezdő szakasza a pszichés alkatnak fenyegetését vagy nyugtalanítását tartalmazza. Ez a nyugtalanítás a lelket reakcióra készíti.

A sor második szakasza a *középszakasz*, amely mutatja a lélek kísérletét arra, hogy az első szakaszban beállott zavart megszüntesse. Itt a kezdeti „hiány“ „kereséssé“, „törekvéssé“, „kívánássá“, „akarássá“ lesz. A lélek kísérletezése mindaddig tart (erősebben vagy gyengébben) míg a megindult feszültség a feloldáshoz nem közeledik.

A feloldás a *befejező szakaszban* következik be. A „kétséges“-ből, „bizonytalan“-ból, „kérdéses“-ből, „bizonyos“, „biztos“ és „való“ lesz. A „keresettet“ megtaláltuk: megkönnyebbültnek, megbékéltnek, felszabadultnak érezzük magunkat. Avenarius ezeket a sorokat vitális soroknak (Vitalreihen), a kezdeti szakaszban megindult „zavart“ meg vitális differenciának (Vitaldifferenz) nevezi. Fiziológiai szempontból kapcsolatba hozza a sejtek táplálkozásáról szóló elmélettel.

Müller—Freienfels „életpszichológiájában“ értékesíti Avenarius megállapítását. Szerinte minden egyes vitális differencia léteben fenyegeti a „centrális szisztémát“ s ez által többé-kevésbé az Én-nek összes életnyilvánulását, az egész organizmust. Ezért az Én-ben ösztönök, hajlamok, tendenciák ébrednek, hogy azt a differenciát megszüntessék (kiemeljék) és a lelki egyensúlyt helyreállítsák.

Ezt a differenciát, mint gondolkodási indítékot keresi az éntendenciákban, amelyek a tudatban mint törekvések és érzések érvényesülnek. Megállapítja, hogy az Avenarius említette „komor“ gondolkodást ösztönzéseken kívül vannak „vidámak“ is, (érdeklődés, kíváncsiság, élénk részvétel).

Ha megpróbáljuk az affektív gondolkodási impulzus-

kat rendezni, megtaláljuk a lélek minden alapösztönét. Ezek közül a gondolkodásban különösen a következők jutnak fontos szerephez: 1. *bizonyossági ösztönök* (az aggodalom, a bámulat), 2. az *önkiszélesítő, önkiterjesztési ösztönök* (a kíváncsiság, tudásvágy) és 3. az *önfelelmeleési ösztönök* (becsvágy, hiúság, stb.)* Amit mi megismerési ösztönnek nevezünk, nem egyéb, mint e három alapösztön neutralizált származéka. Az ember a *megismeréssel* szeretné magát biztosítani a világgal szemben: meg akarja hódítani a világot, hogy annak birtoklásával én-érzését fokozza.

Az életakarathoz nemcsak a pozitív, hanem a negatív formája (bizonyosságra való törekvés, félelem) is alkalom a gondolkodás aktusaira. Ezeket az aktusokat nem szabad elszigetelten vizsgálnunk: az Én viselkedésének egészéből kell megérteniünk őket. A legtöbb gondolkodás-aktus praktikus cselekvésekkel van egybefonódva; praktikus akarati tendenciákban gyökerezik és motorikus tevékenységekben végződik. A praktikus tendenciák még az autisztikus gondolkodásban is jelentkeznek. Az öntudatlan gondolkodási ösztönzés problémakitűzéssé való „megéréséhez” a praktikus-motorikus tények jelentősen hozzájárulnak.

A középszakasz a gondolkodás céljának kidolgozása. Ehhez járulnak a „Vitaldifferenz” megszüntetésére irányuló kísérletek. Ezek ritkán tiszta szellemi aktusok, hanem mindig cselekvési tendenciát hordoznak magukban. Ezért a gondolkodás munkáját „próbálkozásnak” (Probieren) nevezhetjük. Ebből a próbálkozásból (kísérletezés, tévedés) lassanként megszületik a célhoz vezető megoldás.

A végső szakaszt (a probléma megoldását és igazolását) is elsősorban cselekvésként tekinthetjük, épúgy mint a célhoz vezető kísérletet. Tehát a gondolkodás teljes értelemben életfolyamat, mert mint „élet” érvényesül és mindig az Én fenntartására és kifejtésére irányított aktív törekvés. Minden gondolkodás a tudatba benyúló bizonyítéka az életnek.

Müller—Freienfels a gondolkodási folyamat pontosabb analizisét a gondolkodási indíték (Denkanstoss) elemzésével kezdi, amelyről megállapítja, hogy a tudatban érés, affektus, hangulat, vagy egyéb emóció alakjában szokott jelentkezni. Azonban lényegében csak akkor érthetjük meg ezeket az emocionális tudatjelenségeket, ha az Én-nek aktív állásfoglalásaira vezetjük vissza. Az Én-nek önfenntartási és önkifejtési törekvése a gondolkodási indítékban nyilvánul meg. Ez az önfenntartó-önkifejtő törekvés akkor is fennáll,

* Az ösztönök tüzetes elemzését l. Bartók tanulmányában (12:43—65).



amikor (mint pl. az elméleti és autikus-esztetikus gondolkodásban) a külső cselekvések nem közvetlenül a gondolkodási indítékban gyökereznek. A legtöbb logista az embert nem önfenntartó és önkifejtő lény gyanánt, hanem csak mint megismerő lényt szemléli. Sőt akadnak olyanok, akik a rációt, vagy ítélőképességet, mint matematikai dolgot veszik figyelembe, amely csak véletlenül és tökéletlenül munkálkodik az individuumban. Az individuumot kell elsősorban figyelembe vennünk. Még ott is a törekvésen van a hangsúly, ahol a tiszta ismeretre való törekvéstről van szó, amely az akaró lényekben gyökerezik. A tiszta ismeretre való törekvés is csak átalakított, semlegesített (neutralizált) törekvése az önfenntartó és önkifejtő Én-nek. Tehát még a tiszta tárgyiasságnak is kapcsolódnia kell az érzelmi és akarati élettel, ha a gondolkodási aktivitást akar kiváltani. Vagyis, az objektíve fennálló különféle problémák a gondolkodás számára csak akkor jelentenek indítékot, ha belenyúlnak a szubjektív életbe.

A gondolkodás irányának fajai szerint adódnak a gondolkodási impulzusok főbb típusai: az autisztikus, a praktikus, az esztetikus, a vallásos és az elméleti gondolkodás.

Az autisztikus gondolkodás egészen az Én-ben gyökerezik. Külső okok ritkán játszanak benne szerepet. Az jellemzi, hogy az élet számára nincs közvetlen praktikus jelentősége. Mégsem értéktelen, mert nagy belső feszültségeknek lehet a lereagálója, vagy pótlék lehet olyan szituációk helyett, amelyeket az élet megtagadott. Bizonyos lelki egyensúlyhoz segít. Ezzel szemben a praktikus gondolkodást az aktív struktúra jellemzi. Ennél az indítást gyakran valamely külső helyzet váltja ki: az Én elővételezéssel (anticipálva) beleképzeli magát egy külvilági szituációba. A teoretikus ismereteket úgy kell tekinteni, mint eszközöket a jövőbeli gyakorlati teljesítményekre. Ennél a legmélyebb motívumokat igen nehéz megtalálni. Bizonyos, hogy ha elméleti munkák által semmi praktikus előnyt nem szerezhetne az emberiség, megfogyna a teoretikusok száma. Az esztetikai gondolkodás ösztönzése elsősorban autisztikus természetű. Az autisztikus tényező azonban keveredik praktikus tendenciákkal. Miként a tudásba, a művészi alkotásba is belelátsszanak a becsvágy, nyereségvágy és egyéb ösztönök. Különösen bonyolult a gondolkodási ösztönzés kérdése a vallási gondolkodásban, mivel a vallásos alkotások inkább szociális, mint individuális jellegűek. Itt is keverednek az autisztikus ösztönzések a praktikusokkal.

Mint láttuk, minden gondolkodási tevékenységben ösztönök sötét zürzavara munkálkodik. Azonban az intellektusnak is szerepe van a gondolkodási folyamatban, különösen a gondolkodási processzus folytatásában: abban, hogy a gondolkodási ösztönzés tudatossá és világossá legyen. A tudatosítás pedig a fogalmi meghatározás által történik.

A fogalmi megformulázás, azaz az emocionális-aktív gondolkodási ösztönzés intellektualizálása a *kérdés*. Ezáltal válik az emocionális gondolkodási ösztönzés tudatos problémává. Formailag a kérdést oly ítéletnek nevezhetnénk, elentétben a közönséges ítélettel, amelyben valamely nem világos, feldolgozásra és megoldásra váró tény nyer kifejezést. Nem minden gondolkodási indíték jut el a fogalmi megformulázáshoz. A kérdést mások is feladhatják, de a saját szellemünkben is kialakulhat. Ez a fontosabb, mert minden önálló gondolkodás önálló kérdezéssel kezdődik.

Müller—Freienfels e megállapítása fényt vet a gyermek ú. n. kérdező korszakára is; ill. megokolja a „szertelen“ kérdező-hajlamot. A modern pedagógia is felismerte ezt a törvényszerűséget: a kérdést állítja az oktatás középpontjába. De nem a tanító kérdez, hanem a gyermek, akit az „új iskola“ képessé tesz arra, hogy önállóan állítsa fel és lásson meg problémákat. Megjegyzendő azonban, hogy minden nyelvi formulázás egyszersmind motorikus tevékenység is. A formulázás nemcsak intellektualizálás, hanem aktiválás is. Ez már az első kísérlet a megoldásra, mert a gondolkodási indíték megformulázása már tevékenység, s mint ilyen az első lépés a megoldás felé. Gyakran egy világos és a problémát lényegében megragadó kérdésnek nagyobb jelentősége van, mint a feleletnek. A zseniális kutatót sokkal inkább megismerjük a problémáról, amelveket felvet, mint a feleleteiről. Ha a problémát felállítottuk, a kérdést megformuláltuk, aránylag könnyű tovább haladni. A zseninek éppen abban áll a művészete, hogy ott is problémát pillant meg, ahol mások már mindent befejezettnek, késznek látnak. Sok ember látott már almát a földre esni, mégis egy Newtonnak kellett jönni, hogy abban problémát ismerjen fel.

Bármilyen fontos az önállóan feltett kérdés, mégsem az az egyetlen, amely a gondolkodásra serkent. A kívülről felállított problémákat sem szabad lebecsülnünk, mert csak ezek által lesz a gondolkodás szociális tényezővé. Gyakran nem is vesszük észre, milyen tökéletlenek a fogalmaink, csak egy kívülről jövő kérdés vezet rá bennünket, hogy

azokban valamely problémát lássunk meg. Különös figyelmet érdemelnek a gondolkodás pszichológiájában azok a kérdésfeltevések, amelyeket — mivel minden ember gyakorol — *stereotyp* (állandó, szabványos) gondolkodási formáknak nevezzük. Minden szellemi nevelés főfeladata, hogy az Én-t rászoktassa, hogy az ösztönös állásfoglalásokon kívül ilyen stereotyp probléma-felállítással is közeledjék a világhoz. Ezek visznek módszert a gondolkodásba.

Minden életszakasznak megvannak a maga sajátos (nemcsak emocionális) gondolkodási indítékai, amelyeknek a stereotyp megformulázásai is hozzátartoznak a hivatásbeli alkalmasságához. Egy speciális kutatónak ismernie kell szakjának stereotyp kérdezését. A zseniális kutatók azok, akik ezeken a stereotyp kérdezéseken túl új lehetőségeket nyitnak, amelyek aztán csakhamar szintén stereotypizálódnak. Így van ez más területeken is: a művészetben is. Amit az első impresszionisták létrehoztak, az új művészi probléma felállítása volt, amit aztán az „iskola” stereotypizált. Ennek a stereotypizálásnak pótolhatatlan szerepe van a szellemi javak elterjedésében. Az összes stereotyp probléma-kitűzésének kimerítő felsorolása lehetetlen, azért csak néhány mindig visszatérő kérdést tárgyalunk. Olvan kérdéseket, amelyek minden ember fejlődésében szabályszerűen felmerülnek és amelyeknek minden emberben bizonyos fokig stereotypizálódniuk kell.

Minden gyermekben kifejlődik a fogalmak rendezése után érdeklődő stereotyp kérdés-feladás (kérdezés). Sülly (50) felteszi, hogy a gyermek első kérdései tényleg vonatkoznak. Szerinte a gyermek egyszerű megnevező ítéletet követel, amely gyakran csupán a névben áll. Ugyanis a gyermek feltételezi, hogy minden egyes dolognak megvan a maga individuális neve. Különösen a kisgyermek-korra alkalmazható ez a megállapítás, de az iskoláskorú gyermek kérdéseiben is ez a szempont érvényesül. A gyermek legtöbb kérdése: mi? — kérdések (mi ez?, mi az?), amelyek hol? hogyan? kérdésekké módosíthatók, de majdnem mindig egyszerű megnevező ítélettel intézhetők el. Mihelyt azonban a gyermek észreveszi, hogy sok dolognak ugyanaz a neve van, a név után való kérdés átalakul fogalmi hovatartozóság után való kérdéssé. A fogalmi hovatartozóság iránti stereotyp kérdés azért fontos gondolkodási indíték, amely az összes tudományokat majdnem szuverén módon uralja, de a külvilági adottságok rendjére és azokra következő egyéni reakciók szempontjából is nagy jelentőségű.

A kérdések egyik másik kategóriája az *okiség* utáni kérdés. Ezek a miért? — kérdések. Akiknek valamilyen kapcsolata van a gyermekkel, tudja, hogy milyen nagy szerepet játszik ez a kérdés a gyermeki gondolkodásban. Mindenre felteszik és gyakran a legfurcsább kapcsolatokban merül fel az a kérdés. Ennél a kérdezésnél a gyermek nem mindig tesz különbséget az ok- és célviszonyok között. A miért? gyakran jelenti azt is, hogy mire?, mihez?, mi célra?

Ami a gyermeki szellemben olyan ösztönösen keletkezik, azt a tudomány módszeresen stereotyp kérdéssé képezi ki, mint pl. az ok, ill. a cél utáni kérdezést. Rendszerint az oksági kérdés a fontosabb, sőt a tudomány szélesebb köreiben a cél utáni kérdezést elvetették: minden látszólagos céloságot a kauzalitásra igyekeztek visszavezetni. Ujabban azonban az organikus természetben megint fontos magyarázó elvé lesz a finalitás. Az oksági kérdés, mint stereotyp probléma-felállítás minden tudományban uralkodik. Így pl. akkor is, amikor a történetíró a ténymegállapításon kívül a történeteknek oki összefüggéseit is kutatja. De a többi tudományban is nélkülözhetetlen a stereotyp kérdés. Egy további stereotyp gondolkodási indíték a gondolati tartalmak egységesítését célzó szükséglet, amely egyébként a fogalomalkotásban és az oksági kérdésben is megnyilvánul. Ez nem mindenkinél egyforma erős, de némely embernél uralkodhatik az egész gondolkodáson. Ez az egységesítő törekvés részben praktikus, részben esztétikai jellegű. Praktikus annyiban, amennyiben gazdaságos és amennyiben az emberek a gondolkodásban felhasználandó eszközökkel való takarékoskodásban sokszor a gondolkodás tulajdonképpeni mozgatóját látják. Ez túlzás, mert sok egyénnél éppen a teljességnek és a gazdaságnak az elve látszik uralkodni. Mindamellett a gazdaságossági principium nagyon fontos volt az emberi gondolkodás történetében. De sokszor esztétikai jelleget is ölt ez, amennyiben olyan egységre való törekvést is látunk, ahol nem származnak praktikus előnyök. Lélektanilag az egységre való esztetikus törekvés a praktikus takarékosági principiumra vezethető vissza. Ugyanis minden olyan élményt nagyrabecsülünk, amely az energiafelhasználás minimuma mellett az örömmek maximumát nyújtja. Minden tudomány azt a törekvést mutatja, hogy szűkebb körökben egységesítsen s ahol lehetséges, abszolút egységhez jusson el. A gondolkodás egyéni tehetsége és a tudományok különleges beállítottsága szerint az egységre vagy differenciálódásra való törekvés különböző. Az egyes tudományágak

részletkutatói inkább a tények sokféleségére és gazdagságára helyezték a főszúlyt, a filozófus-szemlélődés ezzel szemben az egységet tekinti. A művészetben mindkét felfogás egyaránt érvényesül.

Bármilyen kérdést tartsunk is szem előtt, nem szabad elfelejtenünk, hogy a tulajdonképeni gondolkodási impulzusok mindig emocionális-praktikus természetűek; azaz: minden gondolkodás az akarati életben gyökerezik.

*

Az elmondottakban igyekeztünk megvilágítani a „kérdés” szerepét a gondolkodási folyamatban. Nyilvánvaló, hogy az iskolás-gyermek kérdezése szerves része ennek a gondolkodási processzusnak. A probléma, mint gondolkodási indíték lesz megindítója a gyermek „tartalmas kérdéseinek.”

Claparède (10) 3—7 éves korig teszi az élénk kíváncsiságnak, a kérdéseknek a korát. Nagy László (30) szerint a gyermek kíváncsisága egyáltalában nem tudásvágyból ered, hanem ösztönének spontán megnyilvánulása. Szerinte, ha van is némi tartalma ezeknek a kérdés-formuláknak, mégis teljesen szubjektív természetűek. Nagy véleményét osztja Neumann is. Szerintük tehát a gyermek szajkó-módra kérdez, a kérdés-formákat gyakorolgatja, tárgyilagos érdeklődése azonban még nincsen.

Nemesné Müller Márta (33:8—9) szembeszáll Nagyék általánosan elterjedt véleményével. Saját megfigyelése alapján megállapítja, hogy Nagy felfogása (kérdésformula-gyakorlás) csupán 4:6 korú gyermekre érvényes: ebben a korban gyakorolgatják a gyermekek a kérdészés formáit, a felelettel nem sokat törődve. A formulákat azonban csakhamar elsajátítják — mondja Nemesné, — de azért nem szűnnek meg kérdezgetni. Az előbbi vélemények alapján tehát azt kellene hinnünk, hogy a kérdések jellegének meg kell változnia, vagy megszűnnie; mint előgyakorlatok éveken át változatlanul nem ismétlődhetnek. A megfigyelők abban mind megegyeznek (a mi tapasztalatunk is megerősít ebben), hogy a gyermekek 6—7 évig, sőt 8-ig mániákusai a kérdészésnek. A mi tapasztalataink is Nemesnét látszanak igazolni. De továbbá Stern (49) adatai is nyilvánvalóvá teszik, hogy Nemesné említett megállapítása helyes úton jár. Kenyeres is megállapítja (i. m.), hogy „a fejlődés szempontjából különösen fontosak a beszédben felmerülő kérdések, mert ezek fejezik ki a gyermek szellemi szükségleteit, érdeklődését. A kérdések felvetésével a gyermek szándékosan gya-

rapítja ismereteit és ezzel együtt szavait és kifejezés-formáit."

Nemesné Nagy eredményeinek különbözőségét azzal okolja meg, hogy „Nagy Lászlónak nem volt alkalma a gyermekeknek éveken át tartó állandó megfigyelésére . . . Ehhez járult, hogy a megfigyelések legnagyobb része a mindennapitól eltérő helyzetekben jött létre, tehát a spontaneitás nem volt tökéletes.” Nagy László a gyermeki érdeklődés legáltalánosabb s legállandóbb jegyeit emeli ki, a közvetlen érdeklődés befolyását a gyermekkorban. Tudjuk azonban, hogy a közvetett érdeklődés sem elhanyagolandó tényező s hogy az inger ébresztette közvetlen érdeklődés determinálja a tárgy iránti további passzív objektív érdeklődést. (Ranschburg.)

Az említett szerzők általában az érdeklődés fejlődésének szemszögéből vizsgálják a gyermek spontán kérdéseit. Megemlíthetjük még, hogy Piaget felfogása is Nemesné következtetéseit igazolja, midőn megállapítja: az a mód, ahogyan kérdéseit felteszi a gyermek (7—8 éves kora előtt) mutatja, hogy mindennek okot tulajdonít, még annak is, ami a felnőtteknek véletlen, esetleges.

Az eddigi fejtegetések alapján csatlakozhatunk Nemesné véleményéhez — aki voltaképen nem megdöntője az eddigi megállapításoknak, hanem kiegészítője, — és bátran elmondhatjuk, hogy a 4;6—5 éves korú gyermek elindult, hogy kérdezgetéseivel is szolgálja fejlődő lényének nagy életfunkcióját: „a világ meghódítását.”

Miután a gondolkodási impulzus és a gondolkodási folyamat, s a kérdés lélektani alapjait megvizsgáltuk, a továbbiakban szemügyre kell vennünk az érdeklődésnek- és a kíváncsiságnak a mibenlétét, mivel ebben a két értelmi kategóriában gyökereznek a gyermek spontán kérdései.

2. Az érdeklődés és a kíváncsiság

a) *Érdeklődés-elméletek; az érdeklődés fogalma.*

Az érdeklődés kérdése Rousseau óta állandóan foglalkoztatja a pszichológiát és a pedagógiát. Behatóbban foglalkoztak ezzel a kérdéssel: Kant, Herbart, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Decroly, Dewey, Ostermann, Tumlirz, Elsenhans, Lunk és mások. Nálunk Nagy László és Nemesné Müller Márta. Utóbbi különösen a gyermeki kérdések világánál vizsgálta az érdeklődés problémáját. Idők folyamán

különbféle érdeklődés-elméletek fejlődtek ki. Míg Kant és Herbart értelmi alapon, Nagy László érzelmi, Lay akarati alapon, Claparède pedig biológiai alapon magyarázza az érdeklődést. Ostermann (39) érték-érzelemnek tartja. Tumlriz (55) tudásvágynak; mások viszont figyelem-diszpozíciónak tekintik, mely értéktudatból ered. Weszely (62:360) is azt mondja, hogy az érdeklődés összefügg az értékeléssel. Az érdeklő az embert, amit értékesnek tart. Az értékességet pedig érzelmi, vagy ítéleti alapon ismerjük fel.

Decroly (13) szerint a legtöbb érdeklődéssel foglalkozó pszichológus abba a hibába esik, hogy a látszólagos érdeklődést veszi alapul. Szerinte nem az érdeklődés fejlődését vizsgálják, hanem az értelmi funkciónak az érdeklődésre gyakorolt hatását. Ő az érdeklődést nem tartja különálló ösztönjelenségnek, hanem ki nem elégített szükségletek és érzelmek belső megnyilvánulásának tekinti. Felfogása szerint az érdeklődés kialakulása több tényezőtől függ: ösztönöktől, értelmi funkcióktól, motorikus és kifejező-készségtől, a környezettől, a tapasztalás fokától a neveléstől stb. Ezért nehéz általános fejlődési fokozatokat felállítani. (V. ö. Claparède. Nagy érdeklődési fokozataival.)

Lényegében ezt a felfogást vallja Boda (5) is: Az érdeklődés oly alanyian jóleső lelki hozzáfordulás valamely tárgyhoz, amely az egyén szükségletérzéseiből fakad, külső vagy belső ingereltetésre támad, alanyian kellemes érzést kelt és bizonyos tevékenységre sarkall. Nála is, mint Decrolynál, a szükségleteken van a hangsúly. Dewey is megállapítja, (14:6) hogy mindig az iránt érdeklődünk igazán, ami „érdekünk”, ami önkifejtésünk önérvényesítésünk szempontjából bennünk szükségleteket kelt. Tehát az érdeklődés lényeges elemének „azt tekinthetjük hogy a tény vagy cselekvés megfelel az én vágyának: amely a tényben vagy cselekvésben olyan valamit lát, amit a fejlődő szervezet kíván, amit az egyént kifejlésre hajtó erő parancsoló módon követel, hogy magát megvalósítsa.”. (Dewey, 14.) Röviden: az érdeklődés tevékeny énünk megnyilvánulása. Van benne valami mozgató, erőlködő valami. Érzelmi állásfoglalás valamely tárggyal szemben. Ez a szubjektív jellege. De van objektív jellege is. T. i. több dolog iránt érdeklődhetünk, többféle érdeklődés lehet. Az érdeklődés mindig valami tárgyhoz, indítékhoz (motívumhoz) vagy célhoz fűződik. Alanyi vonás az is, hogy egyik-másik tárgynak önkénytelenül is bizonyos értéket tulajdonítunk. Dewey szerint az érdeklődés legfőbb jelentésének azt tekinthetjük, „amely szerint az egyén vala-

mely neki értékesnek látszó tevékenységhez fog, ami őt lenyűgözi és teljesen hatalmába keríti.”

Ezen az alapon halad szellemi síkban Bartók (2:110) is, aki az emlékező Én vizsgálatában a szokásokkal kapcsolatban kitér az érdek problémájára is. Szerinte az érdekek ösztöni természetűek. Az élet nagy érdekei az emberi egységet arra szorítják, hogy testi és lelki szokásokat teremtsen a maga számára. Mihelyt ugyanis előáll az érdek valamely helyzet, cselekvés vagy tevékenység iránt, azonnal előáll az érdek is, hogy ezt a szituációt, cselekedetet, tevékenységet jobban szemügyre vegyük, jobban megismerjük, jobban megértsük. Tehát minden érdekbem van egy intellektuális elem is, de van érzésszerű elem is, mert „az érdek nem egyéb, mint vonzódás bizonyos szituációhoz, helyzethez, akcióhoz, cselekedetekhez.”

Az érdeklődés a gyermekekben is, a felnőttben is szükségletekből fakad. Ezeknek a szerepét és jelentőségét legtituzetesebben Claparède (10) vizsgálta. Szerinte az érdeklődés lelki folyamatai vagy biológiai, vagy tisztán pszichés, értelmi, szellemi stb. szükségletekből származnak. Az előbbi esetben biológiai, az utóbbiban lelki, szellemi érdeklődésről beszélünk. Valamiről akkor mondjuk, hogy érdekel bennünket, ha abban a pillanatban, amikor szemügyre vesszük, fizikai vagy szellemi szükségletet elégít ki. A táplálék érdekli a kiéhezett embert, mert fontos, hogy meglegyen számára. Az érdek tehát mindig valamely kölcsönösségi viszonyt mutat az alany és a tárgy között. Önmagában egy tárgy sohasem érdekes. Mindíg valamely alany pszichofiziológiai diszpozíciójától függ, vajjon a tárgy érdeklődést kelt-e? Csak akkor támad érdeklődés, ha az alany arra van hangolva, hogy a tárgy lekösse. (V. ö. 14:13-14). Másfelől az illető alany csak akkor érdeklődik valamely tárgy iránt, ha az fontossággal bír számára. (10:127). Ezt a megállapítást egy konkrét példán szemléltethetjük: Mikor azonban bizonyossá vált, hogy dolgozatunk egyik fejezetének az érdeklődés lesz a tárgya, azonnal teljes figyelemmel (érdeklődéssel) kutattuk a vele kapcsolatos problémákat.

A köznyelv az „érdek” kifejezést különböző értelemben használja. Néha a fogalom körét kibővíti: mint elvont tulajdonságot alkalmazza a dolgok jelzésére. Claparède ezt érdekjelzőnek nevezi. Máskor az érdeklődés alanyi ekát nevezik érdeknek: a szükségletet, függetlenül a kielégítő jellegű dolgoktól. Sokszor meg az alanyi hatásra, a tevékenységre terjesztik ki az érdek fogalmát. (Ez a játék magára vonta

Palkó érdeklődését. figyelmét.) Használják az „érdek“ kifejezést hasznossági értelemben is: Jánosnak érdeke, hogy a pszichológiát tanulmányozza. Ez a praktikus, köznapi érteleme az érdeknek. Itt merül fel az ú. n. biológiai vagy pillanatnyi érdek problémája. Foglalkozzunk ezzel kissé részletesebben.

b) A pillanatnyi érdeklődés.

Biológiai érdek az, ami az egyén létfenntartása és egyéniségének kifejlődése szempontjából fontos. Az élő lény minden pillanatban úgy hat vissza a külvilágra, hogy ez a visszahatás létének fenntartását szolgálja. Ha nem így volna, az organizmus tönkremenne. (10:128)

Több szükséglet és több érdek egyidejűleg léphet fel. Ezek közül a legerősebb fog érvényesülni: az a szükséglet, amely a meghatározott pillanatban a legsürgősebb, s az az érdek, amely a leghevesebb reakciót kelti. Egy szervezet minden pillanatban a szerint cselekszik, ahogy a legfőbb érdeke megkívánja. Claparède a pillanatnyi érdek törvényét három formában bizonyítja: 1. Introspekció. vagy az indító okok bizonyítéka: ezek az okok mutatják, hogy az a viselkedés, amelyet több lehető viselkedés közt választunk. éppen az, amely nekünk a meghatározott pillanatban a legfontosabb. 2. A tárgyi tapasztalat. Pl. ha egy állatnál hathatósá tesszünk egy szükségletet (pl. egy kutyát az evésben akadályozunk), látni fogjuk, hogy viselkedését az a szükséglet fogja meghatározni, amelyet a leghatásosabbá tettünk a megakadályozás által. 3. Azt is tapasztalhatjuk, hogy a viselkedés megváltozik, ha a szükséglet kielégítést nyert. Egy viselkedés pillanatnyilag félbe is szakadhat, hogy helyt adjon egy másiknak. De ha ezt kielégítettük, visszatérhetünk az elsőhöz. (Pl. munka közben ebédelni megyünk.) A viselkedés ingadozása megfelel az érdekek pillanatnyi fontossága között való ingadozásnak.

Ha egy érdek kielégített, azonnal másik lép a helyébe. Ha két ki nem elégített érdek van jelen, a fontosabbik visszaszorítja a kevésbé fontosat. (Egyik gond elüzi a másikat.) Úgy látszik, mintha a számunkra fontos céloknak az lenne a hivatásuk, hogy felszabadítsák az energiát; azoknak meg, amelyek benniünket nem érdekelnek, hogy kiapasszák energia-szükségletünket. Úgy látszik, hogy szervezetünk nagy idegenergia-készletnek van birtokában s ennek köszönhetjük,

hogy adott pillanatban nagyerejű tevékenységet tudunk kifejteni. Megtörténik, hogy jó, vagy rossz hírek hirtelen a leghevesebb izgalomból a legteljesebb levertségbe hajtanak bennünket. Hogy azonban ez az energia-készlet miként van elrendezve, ill. elosztva az idegközpontokban, azt még nem tudjuk. Lehet, hogy nem is az idegközpontokban van az energia-tartalék, hanem a belső elválasztású (szekréciós) mirigyekben. Bármiként álljon is a dolog, azt mindenesetre látjuk, hogy ez az energia-tartalék adott pillanatban hirtelen és erőteljesen fel tud szabadulni.

A pillanatnyi érdek éppen az, amely a nagy energiameennyiség feltörését létrehozza. Pl. ha egy állatot hirtelen támadás ér, ugyanabban a pillanatban mozgásba jönnek a feltörő energiák, s az állatot arra készíteti, hogy meneküljön, vagy védekezzék.

Látszólag tehát sokféle érdek irányítja az életet, mégis azt mondhatjuk, valójában mindegyik ugyanoda mutat, mindegyik ugyanegy pszicho-biológiai jelenségre vonatkozik. Fel kell azonban vetnünk a kérdést: Az, ami bennünket igazán érdekel, vajjon életfenntartási és biológiai szempontból is érdeküink-e? Másszóval: a pszichológiai érdek és a biológiai érdek egyazon úton haladnak-e? Az állatvilágban egybeesik a biológiai érdeklődés a lélektani érdeklődéssel. Ott nincs is más, mint biológiai érdeklődés. Az állatot mindig csak az érdekli, ami iránt érdeklődnie előnyös; sohasem az, ami árt hat neki. (10:129). Az embereknél azonban a biológiai és lélektani érdeklődés útjai szétválhatnak, sőt egymással szembe is kerülhetnek. Sokszor az embert olyasmi érdekli, ami életlenülag nincs érdekében, sőt esetleg káros az önfenntartás szempontjából. Az iszákos szereti az italt (érdeklődik iránta), noha az veszélyezteti biológiai érdekeit. Vagy más vonatkozásban: „a szellemi érdeklődés önlegyőzéssel párosulva, fölébe kerekedhetik a legerősebb biológiai érdeknek is, s elfoglalhatja annak helyét.” (59:138) Hogy egyéb példát ne említsünk: az emberiség nagy jóltevői bizony legtöbbször nem követték egyéni, biológiai érdekük útmutatását. Várkonyi szerint azonban az érdeklődés legfőbb törvénye (a pillanatnyi érdek törvénye) ebben a vonatkozásban is érvényesül; a biológiai és a magasabbrendű (szellemi, erkölcsi) érdekek összeütközése esetében is. Ugyanis az egyén legnagyobb érdeke az esetben éppen a szellemi, vagy erkölcsi érdek: az önlegyőzés.

Mi okozza a pszichológiai és biológiai érdeklődés gyakori ellentétét? Claparède (10:129) ezt az ösztönök részleges

szétválasztásával magyarázza. Szerinte ezt a szétválást a szerzett tapasztalatoknak és az észnek kellene kiegészítenie. Idők folyamán a pszichológiai és biológiai érdekek között eltávolodás történt. Nyilvánvaló azonban, hogy az eltávolodást a biológiai érdek nem tűri sokáig. Az alkoholista családja néhány emberöltő alatt kipusztul.

Mivel az ember szellemi és társas élete fejlett, az érdekek rendszere is ennek megfelelően épült ki. Különböző fokú érdekek szerepelnek, amelyek nincsenek mindig egymással összhangban. Ezért sokszor valamely cselekvés egy bizonyos érdeknek hasznos; más érdekekkel azonban ellenkezik. Pl. a sok kényelmetlenség, melynek a nők magukat a divat kedvéért alávetik. Amikor a modern nő a szűk és magas-sarkú cipővel lábát eltorzítja, közvetlen biológiai érdeket szolgál, mert aláveti magát a szokásnak, divatnak; ugyanakkor azonban vét a távolabb eső biológiai érdek ellen. Természetes, hogy egészséges gondolkodású társadalomban az egyéni, társadalmi és faji érdekeknek összhangban kell lenniük.

Claparède az érdeklődés természetét tovább vizsgálva (11:77—81) megállapítja, hogy bár az egyént a szükségszerűség mozgatja, mindig egy célt (tárgyat) követ, objektív eredményre törekszik s nem egy szükségletnek az eltüntetésére. Pl. az éhes ember kenyeret óhajt és nem azt, hogy éhsége elmúljon. Viselkedésünk pozitív és nem negatív irányú. Tehát pszichológiailag tekintve nem a szükség mozgatja, hanem az érdek. Az érdek az, ami nekünk egy adott pillanatban fontos, mert ez felel meg egy bizonyos szükségszerűségnek. A tárgy (cél), mely megfelel szükségletünknek, érdekessé válik arra, hogy elérjük és hogy viselkedésünket hozzá alakítsuk. Minden viselkedést valamilyen érdek diktál. Vagyis minden cselekvés arra irányul, hogy elérjen egy célt, amely nekünk pillanatnyilag fontos. Az érdekesség nem objektív tulajdonsága a dolgoknak. Csak olyan mértékben válik valami értékessé, amilyen mértékben megfelel egy szükségszerűségnek. Pl. a kenyér csak addig érdek el bennünket, míg éhesek vagyunk.

Érdeklődésnek nevezzük azt a valamit, ami bizonyos reakciók aktivációját okozza. Ez az ok nem csupán a szükséglet, sőt nem is egyedül a tárgy (cél), hanem a célnak és a szükségnek egymással való kapcsolata, viszonya. A tényleges reakció a környezet és a szükségszerűség kombinált tevékenységének az eredője. Ez az az okozati összetétel, összefüggés, amelyet érdeklődésnek nevezünk. Cselekedni, visel-

kedni tehát nem más, mint választani minden pillanatban a sok lehetséges hatás között. Ennek az állandó választásnak a mozgatója az érdek. Az érdeklődésben nincs semmi misztikus; nem titokzatos hatóerő, vagy szellemi sajátosság, amely irányítja a reakcióinkat és azokat a szükséglethez alkalmazza, hanem koordinációja azoknak az okoknak (indítékoknak), amelyek egy adott pillanatban irányítják a viselkedésünket.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a szervezetnek a viselkedése mindig valamely szükséglet kielégítésére irányul; olyan szükségletre, amely neki fontos, vagyis: érdekében áll.

A szükség maga egymagában képtelen irányítani viselkedésünket. Irányítás csak akkor történik, ha az organizmust nemcsak a szükség bírja elhatározásra, hanem a cél (tárgy) körülményei is. Azt lehet mondani, hogy a viselkedés kettős alkalmazást végez: egyrészt a belső körülményekhez (szükséghez), másrészt a külső körülményekhez (célhoz) való alkalmazkodást. Claparède szerint az érdek az a tényező (faktor), amely összecsatyozza az organizmust a környezettel, körülményekkel. Hogy ezt az összhangot miféle mechanizmus hozza létre, annak felkutatása a biológia feladata.

c) Az érdeklődés kifejlődése.

Láttuk, hogy az érdeklődés a szükséglettel szoros kapcsolatban van. Claparède a gyermek fejlődésében a szellemi és testi szükségletek előjelének tekinti az érdeklődést. Azok a tárgyak (célok) és tevékenységek, amelyek a gyermek érdeklődését felkeltik, lelki fejlődése szerint ingadoznak, ill. változnak. Röviden kifejezve: más érdekli a 6 éves gyermeket, mint a 15 éveseket; más az ifjút, mint az öregot.

Már James (20:53) megállapította, hogy vannak tárgyak, melyek önmagukban és természetük szerint érdekesek, amelyek már eleve bizonyos ösztönöket ébresztenek fel. Szerinte az ilyen tárgyak iránt velünk született érdeklődéssel viseltetünk. Ennek a velünk született érdeklődésnek legfontosabb tárgya a saját énkünk és boldogulásunk. Valami abban a pillanatban válik érdekessé, amelyben saját énkünk boldogulásával lép összeköttetésbe. Egy vasúti menetrend önmagában véve érdektelen. Mihelyt azonban rég várt és óhajtott utazásom esedékessé vált, nem találok annál érdekesebb olvasmányt.

Ez áll a gyermekre is. Külsőnzők neki egy könyvet, ceruzát. Később megkapja ajándékba. Ebben az esetben egészen más szemmel nézi, mint azelőtt. James megállapítja, hogy a gyermek veleszületet érdeklődései mind az észrevetelek körébe tartoznak. Ebben találhatjuk magyarázatát a külső világra vonatkozó igen gyakori kérdezősködésének.

Miként azonban fennebb megállapítottuk, hogy a gyermek érdeklődése lelki fejlődése szerint változó, ingadozó tendenciát mutat, meg kell vizsgálnunk: melyek az érdeklődés fejlődésének fokozatai ill, miféle sajátságokat, törvényszerűségeket mutat a fejlődés menete?

Ezzel a kérdéssel Claparède (10), Nagy László (30) és Nemesné Müller Márta (33) foglalkozott behatóbban.

Claparède (i. m.: 132—134) a fejlődés vizsgálatának két lehetőségét világította meg: Kutathatjuk az egyes érdekek fellépésének időpontját, vagy meghatározhatjuk az érdekek kialakulásának sorrendjét. Ez utóbbit tartja fontosabbnak, mivel az időpont az egyéni különbségek miatt ingadozik; az érdekek fellépésének sorrendje azonban állandó irányzator mutat. Megfelel azoknak a fejlődési fokoknak, amelyeken az egyén fejlődése során áthalad. Ha pedig — miként Claparède is vallja. — az érdeklődés leglényegesebb mozgatójának a szükségleteket tartjuk. „akkor — Várkonyi szerint (59:139) — az érdeklődés fejlődéstörténete voltaképen nem egyéb, mint a gyermek egymásután jelentkező alapvető szükségleteinek a története.”

Claparède (i. m.) az emberi érdeklődés fejlődésének három korszakát állapította meg:

- I. A szerzés, kísérletezés korszaka.
- II. A szervezés, mérlegelés korszaka.
- III. A produkció kora.

A gyermeki érdeklődés fejlődésének menetét az I. korszakban a következő módon részletezi: 1. a felfogó (perceptív): 1. év; 2. a nyelvi: 2—3-év; 3. az általános: 3—7. év; 4. a speciális és tárgyi érdeklődés kora: 7—12. év.

Számunkra különösen az általános érdeklődés kora érdekel figyelmet. T. i. Claparède ezt a kort más szóval a szellemi ébredés korának, (kérdő kornak) nevezte. Ebben a korban jelennek meg ugyanis a tisztán intellektuális érdekek. A szerzés, kísérletezés nehéz munkája után, (a 12. életkortól) következik a lélek életének megszervezése. Ki-fejlődnek az etikai, szociális, nemi, stb. érdekek. Majd a fejlődés koronájaként, elérkezünk az ú. n. alkotások korszakába. Ez már a felnőtt ember érdeklődési foka.

Nagy László (30:24—42) az érdeklődés kifejlődésének korszakait (három gyermekén végzett, hosszabb ideig tartó megfigyelések alapján) öt fokozatban állapította meg. 1. az érzéki (1—2. év); 2. a szubjektív (2—7.); 3. az objektív (7—10); 4. az állandó (10—15.); 5. a logikai érdeklődés foka (15—). Tekintsük át vázlatosan ezeket az érdeklődési fokokat.

A gyermek figyelmét életének első két évében az érzéki benyomások kötik le. Olyan benyomások, amelyek az érzékszerveit élénken, kellemesen foglalkoztatják. Bár idővel fellép a tárgyak iránti érdeklődés is; a tárgy azonban csak annyiban, érdekl, amennyiben ingerli az érzékszerveit. A két éves koron túl aztán az érzéki benyomások iránti érdeklődés mindinkább a tárgyak felé fordul. Az érdeklődés fokát azonban ekkor még az a viszony szabja meg, amely fennáll a tárgy és a gyermek öntudatának szubjektív állapota között. Ezután már a reális tevékenységek kora kezdődik. Az érdeklődést támasztó értékelések mindjobban a tevékenységek tárgyi tartalmából származnak. Az állandó érdeklődés leginkább a gyermek tevékenységének állandóságában nyilvánul meg. Ami iránt a gyermek érdeklődik, az az állandóan foglalkozik is. A serdülő ifjú már a személyek, tárgyak és jelenségek eszmei tartalma, a tapasztalatok belső összefüggése iránt érdeklődik. Lassanként elérkezik a logikai érdeklődés fokához. Ennek csúcspontjára akkor jut el az egyén, amikor szellemi életének középpontjává valamely magasabb eszme válik, amely az egész emberi organizmust működteti, irányítja.

Nemesné Müller M. bár néhány részlet-vonatkozásban másként szemléli az érdeklődés fejlődésének fokait, felfogása lényegében megegyezik Nagy és Claparède fejlődéstudományával.

Az érdeklődés fejlődésének vizsgálata kapcsán — különösen az elmondottakra vonatkoztatva, — meg kell állapítanunk, amit Várkonyi (59:143) is hangsúlyozott, hogy a gyermeki érdeklődés fejlődésének fokozatai nem határolhatók el mereven egymástól. Tehát amikor az érdeklődés fejlődésének szakaszait megállapítjuk, nem arról van szó, hogy valamely időpontban pl. kizárólagosan alanyi vagy tárgyi világra irányul a gyermek érdeklődése: az érdeklődés mindkét irányban fejlődésnek indul, mert ezt kívánja a gyermek természetes fejlődésének menete. Ez nem zárja ki azonban azt, hogy elfogadjuk az említett kutatók megállapításait. A szükségletek váltakozása szerint majd az alanyi, majd a

tárgyi érdeklődés állhat a lelki élet előterében, ill. közép-pontjában.

Baranyai iránymutató művében (1:132—133) megállapítja, hogy az érdeklődés kutatásában mi magyarok jelentősen kivettük a részünket. A további feladatokat a következőkben jelöli meg: „... a vizsgálódás kiterjesztése, s a különféle környezetből jött magyar iskolás-gyermekek érdeklődési irányainak megállapítása; a fejlődés-lélektan körében az érdeklődés fejlődésében mutatkozó esetleges faji vonatkozású fokoknak kutatása.“ „Vizsgálat tárgya lehet még az az érdeklődési irányoknak nevelési jelentősége.“

Ez utóbbi feladatot kívánjuk szolgálni — hacsak vázlatosan is — azzal, hogy dolgozatunk második részében az érdeklődés pedagógiai vonatkozásainak külön fejezetet szentelünk.

*

Ha már most az érdeklődést abból a szempontból tekintjük, hogy vele és benne az egyéniség hozzáfordul valamely tárgyhöz, akkor az érdeklődés fejlődésének ismerete bepillantást enged nekünk a gyermeki figyelem, spontaneitás, tevékenységi érdek és a kíváncsiság fejlődésébe is. A hozzáfordulásnak ez a jelensége készíti Várkonyit (59:141), hogy továbbmenjen az érdeklődés természetének, ill. kialakulásának vizsgálatában. Az érdekkeltő tárgyhöz való hozzáfordulás — mint Boda is megállapította — „alanyian jóleső“, kellemes érzéssel jár. Várkonyi tehát felveti a kérdést: Miért kapcsolódnak az érdeklődéshez kellemes érzések? Nem elégzik meg Claparède és Nagy jellemzésével, hanem Ch. Büchlerre hivatkozva megállapítja, hogy a gyermek első életévének igazi érdekkeltő tárgyát a tevékenységek gyakorlása jelenti. Ekkor még nem „alakít“ a gyermek, hanem csak tevékenységeit (fogás, mozgatás, ütögetés, stb.) gyakorolja.

A tárgy anyaga és jelentése teljesen közömbös érdeklődése szempontjából. Ujra visszaérkezik Claparède elméletéhez, s megállapítja: ezek a tevékenységek a gyermek számára elsősorú szükségletek: kielégítésük pedig kellemes érzésekkel jár. Az érdeklődésben rejlő kellemes mozzanat tehát a tevékenységhez kapcsolódik. Az érdeklődés kellemessége azonban nem más, mint a tevékenységben talált gyönyör, melynél a szükséglet kielégítése a fontos. Természetes, hogy a mozgásszükséglet kielégítése csak akkor kellemes, ha a tevékenységek sikerülnek; vagyis, ha a gyermek úrrá lesz a saját mozgásain. Ebből következik, hogy a tevékenységben talált öröm (funkció-öröm) nem a cselekvés pusztá ismétlé-

séből, hanem az abból eredő tökéletesedésből származik. (59: 140—142).

A tevékenység örömét, ill. a tevékenység iránti érdeklődést csakhamar felváltja a gyermekben a tárgyi világ iránt mutatott érdeklődés. Ez az érdeklődés a beszéd kifejlődése után mutatkozik meg, de leginkább akkor, amikor a gyermek az ú. n. kérdező korszakba jut. Példáink s egyéb megfigyelések mutatják, milyen élénk és erős a gyermek tudásvágya olyan kérdések iránt is, amelyek már nem tartoznak a gyermek tevékenységi funkciói körébe.

*

Az elmondottakkal szorosan összefügg az, amit a második gyermekkor ú. n. szellemi érdeklődési koráról mondhatunk. Ezt nevezi Nagy László — miként említettük — az objektív érdeklődés korának, Claparède pedig a tárgyi és speciális érdeklődési korszaknak. Ezt a második gyermekkort jellemző szellemi érdeklődést azonban — Várkonyi (60: 88) szerint — nem szabad úgy értelmeznünk, mintha a gyermek érdeklődésének középpontjában az öncélú, elvont gondolkodás állana. Az ilyen gondolkodás elemei ugyan megvannak az iskolás-gyermekekben, de az elvont logikai műveletek önállóan nem érdeklik. Az igazi szellemi érdeklődés szerinte tulajdonképp csak a nyolcadik életévben kezd jelentkezni.

Az iskolás-kor tárja ki „a gyermeki lélek kapuit a tárgyi világ kapcsolatai felé: az egész viselkedése felett egy általános kérdés lebeg, ez tölti el őt várákozással s teremt benne sajátos érdekeltségeket. Érdeklődése — mint gyűjtött kérdéseink világosan mutatják — nem egyéb, mint kíváncsi közeledés a dologhoz; nem egyéb, mint törekvés, hogy kibányássa belőlük titkaikat, hogy felfedje lényegüket.” (9:256).

Az érdeklődés a gyermek állandó tartós, diszpozíciószerű beállítódása. kérdező iránvulása a környező világ értelmi tartalma felé. (60:89). L. Müller-Freienfels: a világ meghódítása.) Ez az érdeklődési irány teszi alkalmassá a gyermeket a tanulásra, az iskolai munkára. Természetesen, az iskolás-gyermekekben kibontakozó szellemi „érdeklődést nem azonosíthatjuk a felnőtt ember tiszta elvontságok iránti érdeklődésével.” A lelkivilág a maga bensőségében, jelentőségében csak a 15. év körül válik tudatossá, csak a serdülőkor lelki elmélyülése vezeti rá a fejlődő embert a reflexió, az önelemzés segítségével saját belső életének igazi megismerésére. (60:89).

Befejezőképpen megemlítjük még, hogy Dewey (14:25) különböztetett közvetlen és közvetett érdeklődés között. Az előbbieken az eszközök és a célok szoros vagy legalább is közeli kapcsolatban vannak, az utóbbi csak a lelki élet fejlettebb fokán jelentkezik, amikor a gyermek már képes cselekvéseit egymással kapcsolatba hozni és tudatosan megmagyarázni. A gyermek első korszaka (óvodai, elem iskolai) azt kívánja, hogy a gyermek kézzelfogható, közvetlen, látható tevékenységet folytasson, melyben ösztönös törekvései kielégülnek, és értékük tudatára ébrednek. Ily módon a gyermek alapot vet későbbi gondolkodásának, gondolati tudatos kifejezésének, általánosításának; egyszerűen: szellemi tevékenységének. Majd az oktatás eljuttatja oda, hogy ráébredjen képességei és tapasztalatai mély jelentőségére, nemcsak azzal, hogy anyagot kap a kifejezésre és értékelésre, hanem azzal is, hogy mások tapasztalatain gondoskodik és elsajátítja azokat.

d) A kíváncsiság.

Az érdeklődés problémáját végigtekintvén, elérkeztünk a gyermek kíváncsiságának kérdéséhez. Az érdeklődéssel ugyanis közeli rokonságban áll a kíváncsiság és tudásvágy jelensége.

Mi a kíváncsiság? Mac Dougall (26) a kíváncsiságot az ember alapösztönei közé sorozza. Szerinte oly törekvés, mely különös dolgok, ismeretlen dolgok és helyek kikutatására irányul. A kíváncsiság az ismeretszerzés és tanulás ősi rugója. Platon szerint, a tudás anyja. A kíváncsiságot minden új, szokatlan, váratlan dolog felkelti az emberben s a gyermekben egyaránt. Mivel vele együtt hiányérzetek (szükségletek) is támadnak bennünk, azért a kíváncsiság érdeklődéssel is párosul. (59:138).

Ranschburg (45:121—122) rámutat az elme azon alapvető vonására, mely szerint a régitől eltérő, új, ismeretlen vonja magára az érdeklődést, s az új, a szokatlan kerül a figyelem gyűjtőpontjába. A kíváncsiság oly dolgokat ragad meg, amelyekben valami rejtett, megoldatlan rész van; ez hiányérzést vált ki és a megoldás szükségletét kelti bennünk. Pl. a gyermek állatkínzása sokszor nem egyéb mint játékos kísérletezés; mozgatója a kíváncsiság.

A kérdés megoldása, az ismeretlen dolog ismeretté válása kielégíti értelmünket vagy érzésünket. A gyermekkel való beszélgetések világosan tanuskodnak erről.

Tehát a kíváncsiság és az érdeklődés önmagukban véve különböző lelki folyamatok. Az ember lelki életében azonban több síkon találkoznak.

Figyelemreméltó és tanulságos Decroly felfogása, amelyre fentebb már utaltunk. Ő — mint láttuk — az érdeklődést ki nem elégített szükségletek és érzelmek belső megnyilvánulásának tekinti. Kapcsolatba hozza a kíváncsisággal. Azt mondja (3:22), a kíváncsiság ezeknek a ki nem elégített szükségleteknek külső jele. Sőt ha tovább megyünk Decroly feltevései nyomán, azt mondhatjuk, hogy az érdeklődés és kíváncsiság tulajdonkép nem is különböző lelki folyamatok, hanem egy lelki magatartásnak, állapotnak más-más megnyilatkozási formái, különböző síkban. Decroly találó és szellemes hasonlattal világítja meg az érdeklődés és kíváncsiság közt lévő összefüggést: „Az érdeklődés és a kíváncsiság a láz belső és külső megnyilvánulásához hasonlítható. A láz is közös jele sok betegségnek, anélkül, hogy maga is betegség lenne.“

A gyermek kíváncsiságának érdekes és jellemző megfigyeltetését adja Claparède (10), aki a játékkal hozza kapcsolatba. Szerinte a kíváncsiság nem más mint szellemi játék, az értelem játéka; miként azt Groos is kifejtette. Az értelem önmagával játszik, gyakorolja magát. Tehát ami a játék az érzéki síkban, ugyanaz a kíváncsiság a szellem síkján. Miként a játék az életfeladatoknak, tevékenységnek előgyakorlata, a szellemi játékokat az értelem tornái gyanánt tekinthetjük. Néha egyenesen az érzéki játékok közé sorozhatjuk ezeket a szellemi játékokat: amikor pl. a kíváncsiság a nyelvi formák gyakorlásával kapcsolatos.

A gyermeknél a kíváncsiság a beszéd kifejlődése után mutatkozik meg igazi valójában: az ú. n. kérdező korszakban. (L. dolgozatunk más helyein idézett példákat.)

Miért kíváncsi a gyermek? Miért kutatja a dolgok miért?-jét és hogyan?-ját? Azért, mert erre a szellemi játszadozásra lelki fejlődése érdekében szüksége van. A természet okainak és hatásainak ismerete ugyanis nem születik velünk; ellenben velünk születik a vágy, a készség, a diszpozíció — miként azt Leibniz (25) már két évszázaddal ezelőtt oly gyönyörűen kifejezte, — ezeknek az ismereteknek, igazságoknak a megszerzésére. Erre pedig — szerinte — az ész világossága és az ösztön segít bennünket. A lélek márványtömb, melynek erei (készségek, diszpozíciók) már mutatják az oszlop alakját.

A vágy tehát, mely formát ölt a kérdésben — mint Cla-

paréde is rámutat — abból az érzésből ered, amit a dolgok meg nem értése okoz. Nem más ez, mint az értelem megzavart egyensúlyának megnyilvánulása. Az egyensúly helyreállítását éppen a megfigyelés, a kísérletezés a dolgok mechanikájának felkutatása szolgálja. A gyermek kíváncsisága tehát nem egyéb, mint előkészítő gyakorlata annak az ösztönnek, mely kérdez és kutat és minden csekélységért hullámozásba jő. (10:104).

Vegyük még szemügyre, vajjon mi a különbség a tudás-vágy, tudás-érdeklődés és a kíváncsiság között? A kíváncsiskodás magában a kielégítésben leli örömét, míg a tudóst a felfedezés vágya tartja izgalomban. „A gyermek kíváncsi azért a gyönyörűségért, amit neki a kíváncsiság okoz; a tudós kíváncsi azért, hogy tudjon.” Ez mélyebb, amaz felszínesebb. Természetesen ez nem zárja ki, hogy a gyermek kíváncsisága értékes lelki megnyilvánulás legyen. Sőt fejlődése szempontjából rendkívül hasznos, sőt szükséges, mert értelmének, figyelmének folytonos gyakorlásával „a márványoszlop alapja mindjobban kibontakozik.” De még — Groos szerint — a kíváncsiság jó ellenszere az újtól, szokatlantól való félelemnek is, mert ha a félelem elhatalmasodik a gyermekben, szellemi fejlődését is gátolja, zavarja.

Természetes, hogy a gyermek fejlődése során a kíváncsiság mindig mélyebbre hatol, s átengedi helyét a tudást, ismeretet kutató érdeklődésnek. Ez az érdeklődés úgy nyilvánul meg, hogy a gyermek élénken kérdezősködik okok s alapelvek után és kezd elvont fogalmakkal dolgozni. (20:28).

Összefoglalásul itt is megállapíthatjuk, — mindig szem előtt tartván az érdeklődés és kíváncsiság szükséglet-természetét, — hogy a gyermek spontán kérdései, kérdezősködése természetes megnyilvánulása bontakozó személyiségének.

3. A kérdések tartalmi elemzése.

a) *A kérdések tárgya.*

Mielőtt a kérdések részletesebb tartalmi vizsgálatába bocsátkoznánk, néhány általános megjegyzést kell tennünk. Már fentebb kifejezést adtunk annak az észrevételünknek, hogy a gyermek mást kérdez a szülőtől, mást a tanítótól. Katzék is észrevették, hogy a beszélő (jelenlévő) társ megváltozásával a gyermek lelkének más-más rétege kerül felszínre: ugyanaz a gyermek különböző személyekkel a megváltozott környezetben különböző beszédkésztséget mutat.

Sőt ugyanaz a gyermek ugyanattól a felnőttől más környezetben másként fog kérdezni. Ennek egyik legfőbb oka természetesen az a viszony-különbség, amely a gyermek helyzetét a felnőttek közt (szülő, nevelő) meghatározza. Igaz, hogy a modern nevelő igyekszik lerombolni azt a mesterségesen felépített válaszfalat, amely a régi iskola és a gyermek közt emelkedett, mégsem válhatik teljesen a tanító-tanítvány viszony szülő-gyermek viszonyná.

A gyermeket sok olyan probléma foglalkoztatja, amelyvel nem mer a tanítójához vagy idegenhez fordulni. Ilyenek különösen az ember eredetét kutató, családi problémákat (esetleg szexuális területeket) érintő kérdések. Ezeket a szülőhöz fordul, leginkább az édesanyjához. Éppen ezért a szülők rendkívül értékes adatokkal járulhatnak a tudományos kutatás segítségére. Egyelőre azonban, sajnos, a legtöbb szülő hagyományos tartózkodása (gyakran álszemérem) akadály a adatok teljességének. Az egyik kedves, intelligens anya mondta: — akit kérdések feljegyzésére kérünk meg: „Én bizony nem tudom, hogy lesz Zsuzsi kérdéseivel. Olyanokat kérdez, hogy megáll az ember esze. Nekem bizony zsenáns azokat leírni, vagy elmondani.”

Másik észrevételünk az iskolai munka természetéből következik. Az iskola sok új problémát vet fel a gyermek lelkében. A tanult anyag is indíték, hogy az érintett problémák mélyebb gyökereit kutassa. Megfigyeléseink tanúsítják, hogy az iskola erősen determinálja a gyermek kérdezésének tartalmát és formáját egyaránt. Ez azonban nem jelenti azt, mintha a „nagy kérdések” nem foglalkoztatnák.

Azok a tárgyi területek, amelyek a gyermeket leginkább foglalkoztatják, a rájuk vonatkozó kérdések mennyiségében jutnak kifejezésre. Az érdeklődés alsó fokán, az ún. szubjektív érdeklődés korában, a kérdések tartalmát általában a környező világ, vallásoktatás, meg nem értett szokások magyarázat-keresése tölti ki. (Mért kell levenni a kalapot? Miért kell kezecskölni? stb.) Gyakran meg nem értett szavakra vonatkoznak a kérdések. Ide tartozik néhány a vallásos élet körét érintő kérdés. (Részletesen 1. a gyermeki világ metafizikája című fejezetben.) Vonatkoznak aztán természeti jelenségekre is, amelyek ránézve hasznat vagy hátrányt jelentenek; testi egészségére. (Mért fáj a fejem?). Kérdezősködik tovább technikai dolgokról; a használt tárgyak személyi vonatkozásai, aztán az iskolai élettel kapcsolatos dolgok iránt. (L.: Nagy László: szubjektív érdeklődés kora.)

A későbbi fokon már ideális jelentőségű tárgyak is megjelennek a kérdésben. Bár ezek még meglehetősen érzelmi hangsúlyozást nyernek. (Feltalálók, nagy emberek élete iránt különösen érdeklődik.) Ezzel kapcsolatosak a világ csodáit, a technika a történelem területét érintő kérdések. E fokon már átmenetet találunk az ú. n. objektív érdeklődés korába. Megindul az okkeresés: történések, cselekvések okát, alapját keresi. Felvetődnek a tisztán kutató irányú kérdések. (Egyház-történet, történeti fejlődés, nyelv, írás, földrajz.) A fejlődés mindinkább a logikai érdeklődés irányába halad.

Ha individualpszichológiai szempontból tekintjük a kérdéseket, gyakoriságukból megállapíthatjuk, hogy az érdeklődés középpontjában élettani, természettani, technikai, valási területek állnak. A természettaniak inkább a korábbi, a technikaiak meg a későbbi gyermekkorban. Az élettani érdeklődés az adottságoktól s egyéni fejlődéstől függ.

Busse (i. m., 7) beható, komoly vizsgálat alapján megállapította, hogy a belső érdeklődés mélysége az általános intelligenciával, s nem az iskolai teljesítménnyel van arányban.*

A gyermek kérdéseinek tárgya fejlődése során változik, átalakul. (V. ö.: az érdeklődés kifejlődése c. fejezettel.) A kisgyermek a világból azokat a dolgokat, személyeket látja, amelyek az ő kis egyéniségével valamilyen kapcsolatban vannak. Ugy látszik, némely dolog egyáltalában nem létezik a gyermek számára. Más tárgy iránt viszont erős érdeklődést mutat. Bútorarabok, melyek tornázásra, játékra nem alkalmasak, házak, melyekben nem laknak ismerősök, egyszerűen nem jutnak el a gyermek tudatába. A „hozzánőt” játékszer azonban — akár élő, akár élettelen — annyira leköti az érdeklődését, hogy azonkívül nincs más életfunkció (éhség!) a számára. (21:226).

A 6—7 éves kor előtt a gyermeki világ legjellemzőbb lényé az állat. Elsősorban a környezetben élő, de nem kevésbé az exotikus állat. Ezek különösen megragadják a gyermek érdeklődését.

Mi teszi az állatot vonzóvá a gyermek előtt? Elsősorban az, hogy élőlény. A gyermeknek örömet okoz mindaz, ami él; ami szórakoztató, érdekes. Az állatokban morfológikus öröme telik. Élvezi mozgásait, alakját, játékait, kicsinyeit. Az exotikusokat feltűnő voltak (alak, mozgás) miatt is. A rá-

* Ez a kérdés a kísérleti pszichológiának ma is élenken vitatott tárgya.

juk vonatkozó kérdésekben, mint kérdés-indíték fellelhető a mesék és olvasmányok hatása. A mesék hatására felruházza őket emberi tulajdonságokkal is. Különösen a nagyság és az erő viszonya érdekli. (Melyik erősebb? Hány kutyát tudna legyőzni?) Hogyan fogják azokat, amelyek a cirkuszban játszanak? Azok szelídek?)

A népek közül a négerek s általában a színes fajták tetszenek a gyermeknek; nyilván feltűnő színük miatt. (Sokat napfürdőztek?)

A földrajzi érdeklődés ebben a korban az otthonra és környezetre vonatkozik. Távolabbi vidék, város csak akkor érdekli, ha ismerősök laknak ott. (Ahol nagypapa lakik? Ott van Jóska bácsi? Németország: ahol németül beszélnek?) Földrajzi ismeretei inkább érzelmi, mint értelmi alapon nyugsznak.

A személyek közül a császár, a királylány, a rabló stb. foglalkoztatják ebben a korban. A katona pedig mint a bátorság mintaképe minden gyermek szívét megdobogtatja. Melyik gyermek nem akarna katona lenni?

A foglalkozások közt a kézművesnek van nagy „becsülete“ a gyermek előtt. Persze nem a személye, hanem a foglalkozása, munkája tárgya a gyermek érdeklődésének. A technikai kérdések általában foglalkoztatják.

Már ebben a korban felmerül az Isten, halál, halhatatlanság problémája. Ezekre a továbbiakban visszatérünk.

Nézzük már most, mi a tárgya az iskolás-korú (6—12. év) gyermek kérdéseinek? Mutatkozik-e észrevehető eltérés, különbség a kisgyermekkor kérdéseivel kapcsolatban?

A kérdések tárgyában jelentős változás — különösen az átmeneti periódusban — nem észlelhető. Az állat, az exotikum továbbra is szerepel a gyermek kérdéseiben. Most már nemcsak maguk a tárgyak, lények, hanem különösen azok neve képezi sokszor a kérdések tárgyát. (Mért mondják, kréta? Ki mondta, hogy Isten, Isten? Ki adta neki ezt a nevet? Ki találta ki: francia? Ki mondta, hogy a víz víz, a só só? Mért mondják szülő? Mert ez a neve? Mért van az embernek két neve?) Hogy ezek a kérdések néha a dolgok existenciájára vonatkoznak, arra később visszatérünk.

Gyakori tárgya a kérdéseknek az eredetprobléma, a természet jelenségei, a csillagos ég Holdjával, Napjával. (Mért este jönnek fel a csillagok? Nappal hol vannak? Ha nappal is fenn vannak, mért nem látni őket? Mért kerek a hold, a nap?)

Az iskola tanulmányi anyaga sok kérdésben impulzus

gyanánt hat. Tehát a legtöbb kérdés tárgya még mindig (mint a 3—7 éves korban) a természet és élet jelenségei, valamint azok eredete. Az emberi elme ebben a korban kezd racionalizálódni; ennek megfelelően a praktikus kérdések is felmerülnek, a tárgykör kiszélesedik, bővül. A 12. év felé a gyermeket a gondolkodás, az emberi elme mibenléte és funkciója is foglalkoztatja. (L. a gyermek mint pszichológus.) Az időszerű események is bő anyagot szolgáltatnak a kérdésekhez. (A Felvidék megszállása; harcok. Képviselőválasztás.)

b) A gyermeki világ metafizikája; vallásossága.

Katzék említik (i. m.), hogy megfigyelt gyermekeik vallásosságát a környezet hatása miatt, nem tudták megállapítani. Ők vallási problémákról nem beszéltek a gyermekeik előtt. Hogy kérdéseikben mégis érintik ezt a területet, azt a környezet (háztartási alkalmazottak) hatásának tulajdonítják. Azok beszélnek előtte sok olyan kérdésről, melyek — szerintük — egyébként nem foglalkoztatnák a gyermeket.* Mihelyt azonban a felnőtt ilyenekre figyelmezteti a gyermeket, nyomban kérdez. Szerintük Isten kiléte is az említett ok miatt szerepel sokat a kérdésekben. A gyermek Istent embernek képzei. (Ugve-, ha halkán beszélek, akkor a jó Isten nem hallja meg?) Isten ember? — hangzik gyakori kérdése. De az sem ritka, hogy madár-alakban gondolja. Isten eredetének problémája is felmerül a kisgyermek kérdéseiben. (Született-e Isten?) Miként látni fogjuk, ez a kérdés az iskolás-korban is lépten-nyomon felvetődik. Az ember eredete iránt is érdeklődik a gyermek. Honnan jön az egyes ember, az emberiség? Igen jellemző Katzék észrevétele: Ők erről a kérdésről természetes módon világosították fel a gyermekeiket. Később mégis azt kérdezte a fiacskájuk: ugy-e, a gyermekek a fán nőnek? Elfeledte, amit a szüleitől hallott. Vagy pl. az egyik természetes módon felvilágosított leányka azt kérdezi az anyjától: Most már csak azt nem értem, hogyan nyeltél le? E példák s számos megfigyelés mutatja, hogy mennyire nem „tragikus“ az okos felvilágosítás. Bár ezzel a kérdéssel később behatóbban foglalkozunk, mégis idekíváncozik egy ellenvetés: Ha a gyermek úgysem fektet nagy súlyt a természetes magyarázatra, ill. azzal sem lesz sokkal

* Katzéknuak az a véleménye, hogy ügyelni kell a személyzetre, mert a gyermek fantáziáját nem kívánatos figurákkal (ördög, pököl, boszorkány) telíti.

okosabb, akkor miféle szempont kívánja az ilyenfajta felvilágosítást? A felelet egyszerű: nem szabad hazudni a gyermeknek. Az őszinteségért egész életében hálás lesz.

A gyermek látja, hogy a dolgokból növés által nagyok lesznek. (Ruháikból kinőnek.) Szívesen hallanak, ill, kérdezgetnek abból az időből, amikor még „kicsik” voltak. A honnan? foglalkoztatja akkor is, amikor azt kérdezi: Hogy lehet valaki törpe vagy óriás? Miért lett Góliát óriássá? Azonban egészen primitív megokolást elfogad: édesanyja annyi ennivalót adott neki, amennyi csak kellett. Vagy: mindig hideg vízzel mosta magát.

Az eredet honnan? kérdésének további tárgyai az állatok. Előbb voltak-e, mint az ember? Hogyan lett az első állat? Milyen állatok voltak először a földön? Azt gondolja: Isten talán először mindent másként teremtett. Látják, hogy pl. a bolhából nem lehet elefánt, a virágból azonban lehet fa. (Későbbi korban: mi lesz a bacillusból ha megnő?)

A dolgok (tárgyak) eredete iránt is kutat, de megelégszik ezzel a felelettel is: a boltban veszik, a gyárban készítik. A városok is úgy keletkeztek, hogy előbb elkészültek a házak, s azután jöttek az emberek. (21:234—238).

Nézzük most, hogy az iskoláskorú gyermek kérdéseiben minő szerep jut a vallási és a metafizikai problémáknak?

Busse (7:8—14) a vallás körét érintő kérdéseket három csoportba osztja: (Ezt a felosztást igazolják a mi vallásos tárgyú kérdéseink is): 1. A vallás tanítással, 2. az egyházi élettel, 3. a gyermek vallásgyakorlatával kapcsolatos kérdések. Busse is megállapítja az általunk is elfogadott igazságot: „A szemléltető és cselekvőleg átélt vallás a gyermeket inkább megkapja, mint a nyújtott hittételek igazsága.” Hogy a külső formák foglalkoztatják inkább, mint belső eszmények, vallásos élmények, azt természetesnek tartjuk. Néhány jellemzőbb kérdést közlünk a vallásoktatás és az egyházi élet köréből.

Vallásoktatás. Istenről ebben a korban (különösen 8—10 évig) sokat kérdez a gyermek. Emberi alakban képzei el. Gyakran felveti azonban a kérdést: Milyen az Isten? Milyen a szellem? Mi az a szellem? Ki teremtette az Istent? Miért nem lehet látni az Ur-Jézust? Itt említjük meg a menyország-pokol problémáját is. Milyen a mennyország? Milyen a lélek? (Míg azon töröm a fejem!) Hogyan szenved a lélek a pokolban? Hogyan jut el a lélek a mennyországba? Hogy Isten személyét emberi alakban képzei el a gyermek, egészen természetesnek tartjuk. A legtöbb felnőtt sem tud

más fogalmat (képet) alkotni róla. Mint tudjuk a gyermekben igen nagy a hajlam analógiák létesítésére. Hogyan is tudná Isten személyét más alakban elképzelni, mint a környezetében lévő felnőttét? A pokolról, mennyországról sem tud más fogalmat alkotni, mint amilyenre tapasztalata és szegényes fantáziája képesíti. Hogy olyan gyakran kérdészködik róluk, mutatja, hogy titokzatosak előttük ezek a kérdések.

Bibliai történetek. Mennyi ideig volt Ádám és Éva a paradicsomban? Mennyivel előbb éltek, mint Jézus? Meddig élt Mária Jézus halála után?

Egyháztörténet. Ki volt az első szent? Milyen volt a katakomba? Vannak-e még remeték? Stb.

A vallásoktatás keretében sok vallási problémát meg tárgyalunk, gyakran azonban hamis fogalmat alkot róluk a gyermek. Itt vetődik fel a sokat vitatott kérdés: a káté, a hitigazságok tanításának nehézsége. Ezzel a kérdéssel természetesen nem foglalkozhatunk itt. A gyermek tájékozatlanságára valló kérdések azonban annak a megállapítására jogosítanak, bennünket, hogy a vallásoktatás módszerének reformjára szükség van. A vallási igazságokat a gyermek fejlődő lelkének megfelelően kell közölni.

Némely kérdés egyéni vallási töprengésre mutat. (Mért kellett Jézusnak meghalni, hogy Isten megbocsássa az emberek bűnét? Mért nem teremtette Isten az embert büntelenné? Mért nem teszi büntelenné, hisz ő hatalmas? Mért nem hoz a kis Jézus a szegény gyermekeknek is olyan szép karácsonyfát, mint gazdagoknak? Mért engedi az Isten, hogy az egyik ember igen szegény, a másik meg igen gazdag?) Azt mondhatjuk, hogy tényleges vallásos gondolkodás csak Isten lénye, lényege utáni kérdésekben mutatkozik.

Egyházi élet; szokások. Különösen a katolikus gyermekeket foglalkoztatják a következő kérdések: Mért járnak a papok mindig feketében? Miért nem lehet a papnak felesége? Mért fordít hátat a pap a híveknek? Mért tegez mindenkit a tisztelendő bácsi? Mért nem kell a nőknek a kalapjukat levenni a templomban? Mért nem magyarul mondja a pap a misét? Mért mondjuk az ima végén: ámen? Ha valaki elfelejt imádkozni este, kell-e azt másnap pótolni? — Érdekes, hogy ezek a vallási szokások, amelyeknek az eredete már elhomályosult, mennyire foglalkoztatják a gyermeket. A felnőttek már természetesnek tartják őket, többnyire megszokásból. A gyermek nem fogad mindent el egyszerűen

azért, mert „így van“. Nem áll még a megszokás hatalma alatt.

Ha a vallási tárgyú — meglehetősen felületesen mozgó — kérdésekből nem is következtethetünk mélyebb vallásos érzületből fakadó kíváncsiságra, mégis tanulságosak ezek a kérdések. Megmutatják a pedagógusoknak, hogy ebben a korban hasznos szokásokat kell létesítenie és magyaráznia. Sok kérdés azt mutatja, hogy a gyermek a szokásokat nem tartja természetesnek, hanem tudni akarja azoknak az okát, célját. Hittételek emlékeztetése helyett szemléltetni kell, élményeket kell nyújtani; a káté-igazságokat „életközelségbe“ helyezni.*

Ebben a korban, (7—12) még nagyobb érdeklődéssel fordul a gyermek az *eredet-problémához*. Lépten-nyomon felveti a kérdést: Honnan jön az ember? Mi az „születni“? Igen jellemző a következő kérdése: Nem lehetne most megegyeszer születnem, hogy megtudjam, milyen? Hol voltunk, mielőtt megszülettünk? Hogy van az, hogy születünk? Igaz-e hogy a gólya hozott? Hogyan lesz a gyerek? Hol terem a kislány? (Az efféle kérdéseknek se szeri, se száma. Nem tudja tisztázni a kérdést még az a gyermek sem, akit haladó szellemben nevelnek. Az egyik kislány hallotta, hogy, a nagynénje a nyáron kishabát vár. Megkérdezi: Hol van az a gyerek, akit a néni a nyáron „kapni“ fog? Édes anyja: A néni hasában. Kisleány: „Hogyan hát megette? Hát hol jön ki? Gondolkodóba ejti a gyermeket a fiú és a lány közti különbség is. Mi a különbség fiúk és lányok között? (A probléma kialakulására jellemző a következő kérdés: Miért szaporodnak ott jobban a csirkék, ahol kakas van?)

A népek eredetére vonatkozó elképzelésre jellemző egy 7 éves leány kérdése: Ugye, mami: először született egy mami és annak voltak gyerekei és azoknak is születtek gyerekei? a végén már olyan sokan lettek, hogy már nem is ismerték egymást? (Városi leány; az emberek nem ismerik egymást, nem köszönnek egymásnak.) Érdekes, hogy így próbálja megérteni — a saját családjuk analógiájára — a rokon kapcsolatoktól elszakadt emberiség keletkezését.

Ha most visszatérünk az ember eredetének kérdéséhez, elérkezünk az ú. n. *gólya-problémához*. A gyermeknek (különösen a falusiaknak) már sok tapasztalata van. Látja a háziállatok születését. És mint említettük, érzi, hogy minden-

* V. ö. errenézve Kápolnási H.: A vallásos érdeklődés az elemi iskolában. Kat. nev., 1939. okt.-i sz.

nek valahonnan kellett jönni. Ez a kérdés különösen fogva tartja. Korán észreveszi, hogy a gólya-történet sántít. Ezért kérdez ilyeneket: A szomszédéknak fia született. Hogy van az, hiszen erre (télen) sohasem járt gólya? A kórházba is jár gólya? (A napokban t. i. ott született egy kisleány.) Igaz, hogy a gólya hozott? Hogy lehet, hogy nem fultunk bele a tóba? (T. i. amelyen a gólya keresztül hozott.) Hogy-hogy nem kaptunk tüdőgyulladást? (Mikor t. i. keresztülhozott a gólya a pocsolyán. (És hogyan hozott? A kéményen dobott be? Hisz akkor egészen bepiskoltam volna magamat, és fájt volna, mikor ledobott. Anyu, te azt gondoltad, hogy én oly buta voltam, hogy elhittem, hogy a nagy tócsában ültem, s onnan hozott a gólya? Hisz megfáztam volna! — Mind-megannyi kérdés, mely nyugtalanítja a gyermeket. Sejtí, hogy nem egészen igaz a magyarázat, de világos fogalmat még nem tud alkotni magának. A kis Veronika (7 éves, városi kislány) már hallhatott valamit, mutatja a kérdése: Hogy születik a kis cica? A mamája kihányja a száján? Továbbá: Azt mondod, a gyermeket gólya hozza. Akkor nekem is hoz, ha akarom?

Ennek a kérdésnek a pedagógiai vonatkozásait egyik későbbi fejezetünkben részletesen megtárgyaljuk. azért e helyen csak néhány általános észrevételt teszünk. Az a tapasztalatunk, hogy az eredet-kérdés a falusi gyermeknél előbb megoldódik. Láttuk, hogy miért. A városiaknál, tapasztalatunk szerint, a probléma megoldása rendszerint a következő: Két kis jólnevelt gyermek (leány) beszélget: Tudod-e, hogyan lesz a gyerek? — A gólya hozza. De lehet, hogy nem igaz. A 11 éves kamasz Pista hallja ezt, s a következő kioktatásban részesíti a kis ártatlanokat: Ti azt elhiszitek? Mily csacsik vagytok! Én tudom, hogyan lesz a gyerek. — Hogyan? — S Pista elkezdí „természetes“ magyarázatát ravasz szemhunyorgatások közben. Az egyik meglepett kislány aztán megbotránkozva újságolja otthon, hogy Pista milyen malacságokat beszélt (t. i. otthon ilyenféle témát malacságnak neveztek), de azért megkérdezte: Igaz-e az? — A gyermek természetes tudásösztöne előbb-utóbb úgyis fényt derít az igazságra. Nem mindcgy azonban, hogy kitől és milyen formában szerzi meg „tapasztalatait.“

Tárgyak, dolgok eredetére vonatkozó kérdések: Ki találta fel a vasutat? Mióta van vasút? Miből keletkezett a só? Miből van a föld? Miből van a meteor? Ki nyitotta meg az első iskolát? (Az efféle kérdések igen gyakoriak.)

Itt van aztán a *halál, halhatatlanság, örökkévalóság* kér-

dése. Katzék ezektől a kérdésektől távol tartották a gyermekeiket. Szerintük a gyermek önmagától nem gondolkodik ezeken a kérdéseken; de ha hall róluk, érdeklődik utánuk. Stern szerint is ebben a korban a halál elképzelése lehetetlen, a gyermek számára megfoghatatlan. Mesében ugyan sok szó esik róluk, de a lényegüket nem látják. Katzék szerint a halál jelentése csak ilyenféle: „Nichtmehrmitmachen“; vagy: eltávozni, nem jelen lenni. Katz gyermekeinek többször volt pl. alkalma látni állatok pusztulását. Mégis várták, hogy a halott madár újra megmozduljon. Nem tudták megérteni, hogy „egészen“ meghalt. Szerintük, a gyermek a halálban nem lát tragédiát.* Sully (50:102) azzal magyarázza ezt, hogy mivel a gyermek nem képes a dolgok abszolút kezdetét megérteni, a végét sem tudja felfogni. Érdekes Katzék megállapítása (i. m.): „Abban a világban (t. i. a gyermekében), amelyben a halálnak nincsen hatalma az élet fölött, nem lehet pesszimizmus. Optimista világszemléletet tisztább formában sehol sem találunk másutt, mint a gyermek világában. (21:239).

Nem adhatunk igazat Katzéknak abban, hogy ezek a problémák „szolgálók és szolgák“ útján érkeznek el a gyermekhez. A vallásos nevelés lépten-nyomon felveti ezeket a kérdéseket. Viszont osztjuk azt a nézetüket, hogy a gyermekkorban még nincs igazi tartalma a halálnak, örökkévalóságnak. Az utóbbira (halhatatlanság) vonatkozik mindaz, amit fentebb Isten személyére mondtunk. Még a 7 éves gyermek is azt kérdezi: Mi az meghalni? A halál problémája, azért foglalkoztatja ezen a fokon a gyermeket, mert megmagyarázhatatlan az ő mindent magyarázni akaró világában. (Piaget.) Mért mondják szegény, annak, aki meghalt, hisz a halálban jó dolga van? — Ugye, ópapi idősebb volt, mint ómami? (T. i. ópapi meghalt fiatalon, ómami tovább élt és öreg lett.) Most akkor hogy van? Az ómami öregebb, mint az ópapi? Ha meghalunk és felébredünk, fogunk arra emlékezni, hogy itt voltunk? — Mért tesz fel efféle kérdéseket a gyermek? Azért, mert neki csak az élőről, az életről van fogalma.

A lét „vég“-problémája szintén foglalkoztatja a gyermeket. (Ki lesz az utolsó ember? Ki fogja eltemetni? Mikor lesz vége a világnak? Mi lesz azután? Hol van a világ vége? Itt térünk ki a gyermek jellegzetes analógiás gondolko-

* V. ö. Nagy Mária Ilona (31) vizsgálatait és Székely Béla (51:77) felfogását erről a kérdéstről.

dására. Az analógia-keresés adja fel ezeket a kérdéseket: Hogy van az, hogy a férfiaknak szakálluk nő, a nőknek nem? A köröm megnőtt mikor levágták. Hogy van, hogy a mama ujja nem nőtt meg, mikor a gép levágta? Hogy nő a haj? Mi lesz a bacillusokból, ha megnő? Mért van öt ujjam? Az állatoknál szebbek a fiúk, mint a lányok; mért nem szebbek az embereknél is. Ugye nagymama az ökör a tehén férje? Látja a minisztráns gyermekeket: Ugye ezek a papfiacskái?

Ennek az analógiás gondolkodásnak a gyümölcse az alábbi megtörtént két kedves eset. A kis Marika vallástanból vizsgázik. A lelkész a negyedik parancsolatról beszélget vele. (Szüleinket és urainkat meg ne vessük...) Beszélgetés közben a lelkész azt kérdezi: Magának, Marika, van-e ura? — Még nincs — hangzik a szemérmes felelet. — Iskolavizsgálat van az egyik elemi iskolában. A világ teremtéséről beszélgetnek. Arról, hogy Ádámot azért teremtett Isten, hogy uralkodjék a föld minden terményén, stb. S aztán kit teremtett még Isten? — kérdi a tanfelügyelő lelkész az egyik kisleánytól. — Évát. — S őt miért teremtette? — Azért, hogy uralkodjék Ádámon.

Mint láttuk, ebben a korban (7—12) a gyermek gondolkodása kezd racionalizálódni. A metafizikai problémák egyszerű magyarázatával már nem elégszik meg, mint a kis gyermekkorban. A dolgok vonatkozásai kezdik érdekelni; az okság mélyebb értelmet nyer a gondolkodásban. (Mért van öt ujjam? Mért kerek a hold? Mért szőrös a macska orra?) Mindjárt meg is jegyezhetjük, hogy amilyen követelőző, határtalan ez a tudásvágy, épp olyan könnyen ki is elégíthető.

c) A gyermek kívánságai a kérdésekben.

Gyűjteményünkben sok kérdést találunk, amelyek a gyermek kívánságvilágát tükrözik. Katz szerint (1. m: 239—243) világnézetünkben mindig vannak érzelmi mozzanatok. A felnőtt ideáljai kívánsága képeiből kristályosodnak ki. És ezek visszavezethetők a gyermeki világba. Amit az emberek kívánnak, azt hiszik. Ez a megállapítás korlátlanul érvényes a gyermek világára is. Érdeklődése a jövő dolgok felé fordul. Ideálja a nagyság és az erősség. (Az apa mint ideál.) A pályák közül az tetszik neki és azt választja életfeladatául, amelynél lehet valamit tenni, cselekedni; valamit át lehet élni és kilátás van kalandokra. (V. ö. Claparède

funkció-öröm elméletével.) A választott hivatást aztán a fantáziájában kiéli és azután mást választ. Igen találó Katz szellemes megjegyzése: „A gyermekszobának is megvan a maga divat-áramlata.” Amitől írtózik, arról nem beszél anynyit, mint amit szeret. Prototípusa a borzalmas lényeknek a boszorkány. Sok kis gyermeket álmában is kísérti. Az ilyen boszorkányféle alakok a mesékből, elbeszélésekből rontanak a gyermek életébe.

A leendő iskolába-járás se nagyon kecsegteti a gyermeket — Katzék szerint —, mert nem sok kellemeset hall az iskoláról. A gyermek ugyanis még az iskolába-járás előtt kialakít magának valamilyen képet az iskoláról. (53:58). Természetes, hogy ez a kép környezetének a hatása alatt alakul ki benne. Ha a szülő állandóan az iskolával, a tanítóval rémíti a kis csinytevőt, természetes, hogy végül a gyermek valami büntetőintézet-félének képzei az iskolát. Ebben az esetben érthető, ha nem is kívánczik oda. Az iskolától való félelem tehát rendszerint az otthoni, a családi nevelés következménye. Ezzel szemben meg kell jegyeznünk, hogy igen sok példa azt bizonyítja: a gyermek alig várja, hogy iskolába kerüljön. Izgatja, érdekli az iskolai élet újszerűsége, más világa. Érthető, hogy szeretné mielőbb megismerni.

Megemlítik Katzék, hogy gyakran felmerül a gyermek érdeklődésében kis testvérnek, mint játszótársnak a kívánsága. Az újabb gyermekpszichológiai kutatások viszont arról győznek meg, hogy az első nagy csalódást épp a testvér megjelenése okozza a gyermek életében. A mi megfigyeléseink is ezt igazolják. (Ugye, ha anyukának már van egy gyereke, és még egyet akar az butaság?) Hogy az ilyen viselkedésnek a rugója a szeretet-féltés, nem szorul ma már bővebb megvilágításra.

Az iskoláskorú gyermek is gyakran kérdez a *jövő felől*. (Mi leszek, ha felnövök? Vajjon, melyik iskolába járok? El tudom-e végezni a gimnáziumot?) A 11—12 éves gyermek gyakran ad fel kérdéseket a közeli jövőt illetőleg is. (Lesz-e háború? Lesz-e VII. osztály? Lesz-e az idén jó termés?)

A gyermek érdeklődésének középponti fogalma a *nagyság*. A nagy-méretnek igen érdeklik. (A tenger milyen széles? Milyen mély? Ki a legnagyobb hadvezér? Melyik a legnagyobb szám? Ki a legerősebb ember a világon? Van-e messzebb ország, mint Amerika? Mekkora a hold? Milyen nagy a legnagyobb csillag? Milyen távolságra van tőlünk? Hány méter a világ legnagyobb háza? A tengely-hatalmak-

nak hány katonája van? A nap milyen magasban van? Mekkoraát szól az ágyú? Hány cápa lehet a Vöröstengerben? Mi a legnagyobb a világon? Mért nem nő meg a fa a felhőkig?)

Feltűnő, hogy a kisgyermekkorban oly élénk boszorkány-kigyó probléma a mi gyűjtésünkből teljesen hiányzik. Nyilvánvaló, hogy ez annak a fejlődési periódusnak a jele, amelybe a 6—7 éves gyermek elérkezik. A boszorkány-mesével a boszorkányok is eltűnnek, meg a tőlük való félelem is.

Itt kell megemlékeznünk azokról a kérdésekről, amelyeket a gyermek a jelen és jövő családi életével kapcsolatban feltesz. Ezek egyike-másika mutatja, hogy a gyermek számoltartja, ha igazságtalanság éri. Észreveszi a családi élet disszonanciáit is. Él benne a törekvés, hogy ő másként rendezze be az életét. Ime: Mikor leszek én is apuka, hogy nekem sem kell este mosakodni? Miért kell mindig a kisebbnek engedelmeskedni? Mért nem kapok én is bort, hisz én is férfi vagyok? Hogy van az, hogy apuka nekünk mindig parancsol? Mért szabad apukának minket megverni? Mikor nekünk senkit sem szabad bántani? Mért kapnak a nagyok szebb dolgokat mint a kicsinyek? — Igen jellemzőek még az egyik 8 éves leány kérdései: Ugye, a Pacelli felesége nem engedi, hogy ő foghagymás pirítóst egyék? (A leány katolikus vallású.) Hogy lehetne azt megcsinálni, hogy gyereken legyen és férjem ne? Ugye, nagyon unalmas egy férj? Mondd, papi, te egy valódi férfi vagy?

Mindezekből azt is megállapíthatjuk, hogy a gyermek gondolkodása erősen emocionális jellegű. A valóság racionális felfogása küzd az érzés- és kívánság-világgal. Az érzelem a legerősebb motorja a gyermek lelki tevékenységének. Természetesen, a legnagyobb akadálya is a tárgyilagos gondolkodásnak. Az újabb pszichológia művelői ugyan mind erősebben hangsúlyozzák, hogy a felnőtt lelki élet is uralja az emocionális jelleg, az érzelmi beállítottság. (V. ö. Bartók i. m.).

d) A gyermek időszemlélete.

A kisgyermek, miként Katzék (21:243—245) is megfigyelték, magasabb fokban él a jelenben, mint a felnőtt. Időbecslése szubjektív. Az elmúlt napot időbeli egységnek tekinti. (Hányszor fekszünk még le húsvétig?) Az emberek koráról meglepően ingatag fogalma van. Nála a felnőtt-kort

tulajdonkép az határozza meg, élnek-e valakinek a szülei. Hogy az időről mennyire nincs még fogalma, mutatják az efféle kérdések: A kezem meggyógyul-e az esküvőig? (Kislány; megégette a kezét.)

A fejlődés folyamán 6 éves koráig megismeri a gyermek a fő napszakokat, helyesen használja a napviszonyok (ma, tegnap, holnapután), évszakok nevét. Ez azonban nem általános. Van gyermek, aki csak jóval később jut el ezeknek a fogalmaknak biztos alkalmazásáig. A gyermek 6 éves korában — általában — nem tudja a napok kezdetét és végét, nem ismeri a nappal és az éjjel viszonyát, s nem érti a „napszak“, „évszak“ kifejezéseket. Megjegyzendő, hogy a gyermek csak később ismeri meg az évszak szó jelentését. mint az évszak megjelölését.

A 6 éves kortól kezdve — nyilván az iskola hatása alatt — a gyermek időismerete élénkebb fejlődést mutat. Ebben a korban kezd nagyobb mértékben kifejlődni a mindennapi, közvetlen átélt időben való tájékozottság. (Kenyeres, 24). Kérdései azt mutatják, hogy a 6—10 éves korban elsajátítják a napszakokra, évszakokra, hetekre, hónapokra, évre, órára, percre vonatkozó ismereteket. Természetes, hogy erős eltéréseket mutatnak a különböző környezetben élt gyermekek; ha t. i. az otthon vagy az iskola már korábban kielégíti az említett kérdések iránt való érdeklődését.

Kérdéseink áttekintése kapcsán érdekes megfigyelést tehetünk, (erre Kenyeres is utalt értékes tanulmányában (24: 25).) A gyermek 10 éves koráig a múlttal nem törődik, a távolabbi események pontosabb ideje iránt nem érdeklődik. A történelmi idő, az igazi történelmi érdeklődés hiánya miatt, zárva van előtte. Az események csak mint érdekes és mozgalmas folyamatok, nem mint bizonyos időhöz kötött történések ragadják meg. (Meddig volt Rákóczi fogságban? Ugye, én a 19. században születtem? (1919.) Hány száz év volt a világon, amikor csak emberek voltak és fák, állatok és a tenger? Meddig élt Napóleon a bukása után?)

A gyermek csak a 10 éves kora után szereti a „történelmet.“ Különösen a kiváló történelmi nagyságok iránt érdeklődik; de inkább csak az érdekli, hogy mit csináltak. A kor, amelyben éltek, közömbös a számára. Idő-elképzeléseit rendszerint a „régén, nagyon-régén“ fogalmakkal fejezi ki.

Kenyeres azt is kimutatta, hogy a 10 éves kor után a gyermek időfogalmai, bár határozottabbá és teljesebbé válnak, figyelemreméltó módon azonban nem szélesednek, nem fejlődnek. Még a 10 éves kor előtt tudhatja a gyermek, hogy

pl. az évtized 10, az évszázad 100, az évezred 1000 év, a számismeret azonban még nem jelenti az időfogalom birtoklását, alkalmazni tudását. A szám és az idő nem egy; a két fogalom fejlődése sem esik egybe, még csak nem is halad párhuzamosan.

Az idő csak akkor igazán idő, ha nemcsak mint szám, hanem mint valóságban átélt, vagy képzeletben kitöltött tartalom él a lelkünkben. Némely gyermek előtt pl. rövidnek tűnik fel egy vagy két évszázad. Ez természetes is (sok felnőttnek sincs nagyobb korszakról „helyes” fogalma), mert számukra nem töltötték ki az események. Nem eszméltették őket arra, hogy mekkora egy évszázad, mint időtartalom. Nem volt élmény vagy szemléleti alap a század időfogalmának megalkotására. — Az is előfordul viszont, hogy a századnak mint nagy számnak hatása alatt állván, a gyermek a századot igen hosszúnak gondolja.

E jelenség alapján Kenyeres arra következtet, hogy az idő-felfogás, időmérés szempontjából a gyermekek más-más típushoz tartoznak. Ezeket a típusokat azonban sem a gyermek, sem a felnőtt időfelfogásában nem ismerjük. Hozzátehetjük mindjárt Kenyeres megállapításához, hogy az említett típus-alkotás céljából fontos feladat volna a gyermek és a felnőtt időfogalmának megvizsgálása: ill. annak kiderítése, hogy a gyermek és a felnőtt miféle sajátosságokat mutat az idő megítélésében és megjegyzésében. Alighanem, sok tanulságos és meglepő adatot szolgáltatna az ilyen vizsgálat.

Kenyeres szerint a 10-12 éves gyermeknek 6-7 évre terjed az a multja, amelyet emlékezetében áttekinteni képes. Lelki beállítottságából az következik, hogy ebben a korban még nem törődik a multjával. A serdülés kora előtt a gyermek nem igen foglalkozik a mult kérdéseivel, de a távolabbi jövő sem igen izgatja. Kenyeres azt hiszi, hogy a serdülés kora előtt a gyermekben nincs meg a történelmi időegységek kialakításának a lelki feltétele. Csak a serdülés korában fordul teljes érdeklődéssel az ifjú a múlt és a jövő kérdései felé. (24:29-30).

A történelmi oktatás szempontjából különösen fontos, amit a gyermek kérdéseiből időfogalmára következtethetünk. Feltűnő, hogy még az iskoláskor végén, sőt a 14 éves korban is, milyen járatlanok a gyermekek az idő-kifejezések helyes felfogásában és alkalmazásában. Kenyeres ennek okát abban látja, hogy a szükséges felvilágosítás vagy elmarad, vagy pedig a szellemi fejlettség és érdeklődés szempontjából alkalmatlan időben és meg nem felelő módon történik. E te-

kintetben a legnagyobb mulasztást az enciklopédikus és túlsúlyolt tantermek okozzák. Aztán a sietség a nagy anyag elvégzésében szintén jelentékenyen hozzájárul ahhoz, hogy sok, egészen egyszerű időkifejezés is zavarosan él a tanuló lelkében. Pedig csak az iskola nyújthat módot arra, hogy — különösen a ritkábban használt — mindennapi és történelmi időfogalmak tisztázódjanak a gyermek elméjében.

e) A kérdések gondolkodás-kategóriái.

Nemesné Müller M. (53:21-28) megvizsgálta, hogy milyen fokig öleli fel a 4-5 éves korú gyermek értelme az emberi gondolkodás kategóriáit. Azt kutatta, vajjon az emberi gondolkodás formáinak egész körében otthonos-e már, vagy ekkor még kizárólag csak egyes gondolkodási formulákkal dolgozik-e? Vajjon, a beszéd formális befejezettségéhez jutott-e ebben a korban, vagy csak később ér el oda?

Stern megállapította, hogy a 4-5 éves korú gyermek beszédében a legnehezebb nyelvtani formák jelennek meg. Ez nem külsőséget jelent, mert ha a gyermek gondolatai belső értékükben meg is előzik külső kifejezési formájukat, a formai megnyilvánulás annál inkább megérett gondolat kifejezése.

A gyermek kérdéseiben gondolkodás-módja jut kifejezésre. éppúgy, mint egy bizonyos vidék paraszti nyelvében annak kulturája. A gyermek kérdéseiben rejlő beszédformulák, (nyelvtani formák) rávilágítanak lelki világára. Saját gondolataival nem megy sokra, azért hát kérdez arról, amiről gondolkodik. Kérdéseinek a gondolkodás-kategóriák alapján való elemzése nyilván gondolatvilágába is bepillantást nyújt. Midőn nyelvtanilag elemzünk, voltaképen a gondolkodás kategóriáit választjuk széjjel; a mondatrészek ugyanis fedik a gondolkodás módozatait.

Nemesné a következő kategóriákat állapította meg, (százalékos arányszámmal): Cselekvések (100 %.), milyenségek (58.75 %.), okozati összefüggések (37.08 %.), tárgyak (20.79 %.), célhatározók (17.33 %.), időhatározó (11.09 %.), számnév jelző (3.63 %.), részeshatározó (1.55 %.).

Mi ilyen százalékos arány megállapítását nem tartjuk helyesnek és megvalósíthatónak; részint azért, mivel sok gyermeknek a kérdéseit vizsgáljuk (Nemesné egyét) részint, mivel ezt a százalékos kimutatást ebben a kérdésben Nemesné maga is csak viszonylagos értékűnek tartja. Annyit azonban megjegyezhetünk, hogy kérdéseinkben már az okozati-

célos összefüggések, továbbá az anyaghatározók is szerepelnek. E tény pedig azt mutatja, hogy a gyermek gondolkodása az iskoláskorban oki kapcsolatok kategóriájában szélesedik ki és mélyül el, azonban csak 8 éves kor után. Piaget szerint a 7—8 éves kor előtt az oki kérdéses csupán animisztikus, artificialisztikus és finális érdeklődésből fakad. Ebben a korban még úgy fogja fel a világot a gyermek, mint szándékolt, akart, helyes és célszerű cselekvések foglalatát, amelyben nincs helye a véletlenségnek. Ennek következtében nincs benne semmi megmagyarázhatatlan.

Piaget (40) részletesen foglalkozott a mért?-kérdésekkel. Szerinte a mért?-ek kérdése sokkal bonyolultabb, mint az első tekintetre látszik. Ezek a kérdések a 3 éves kor táján jelennek meg — szerinte — a gyermek beszédében és a 7 éves korig bőségesen előfordulnak. (Sőt, a mi gyűjtésünk azt mutatja, hogy még a 10—11 éves korú gyermek beszédében is igen gyakoriak.) Feltűnő gyakoriságukból arra következtethetünk hogy különböző szerepű, differenciálatlan kérdések, melyeknek sokféle, heterogén értelmük van. Stern szerint az első mért?-kérdések inkább érzelmi, mint értelmi jellegűek. Kenyeres is azon a véleményen van hogy a gyermek mért?- kérdéseit nem lehet azonosítani a felnőtteknek az okra vonatkozó kérdéseivel, mert a gyermek legtöbbször egészen arra kíváncsi, mint a felnőtt. Nem annyira értelmi érdeklődés az alapjuk, hanem sokszor csalódás, amelyet valamilyen tárgy távolléte, vagy valamely várt esemény be nem következése okoz. (Mért nem kapok én is hosszú nadrágot, mint Jóska? Mért nem mehetek én is iskolába?)

Az a kérdés már most — Piaget szerint — hogyan jut el a gyermek az érzelmi kíváncsiságtól az értelmi érdeklődés legfejlettebb formáihoz, pl. az okok kereséséhez?

Felületesen szemlélve a dolgot, úgy látszik, hogy a mért?-kérdések egy kategóriája oki magyarázatot kíván. A kisgyermeknél ez a kérdés igen sokféle vonatkozású lehet.

A miért? — kérdések három nagy csoportját különböztetjük meg:

1. ok- (és cél-) magyarázatot,
2. motiválást.
3. igazolást kereső csoportot.

Magyarázaton kauzális vagy finális mért?-et kell érteni. Piaget különböztet logikai és oki magyarázat között. A motiválás esetében valamely cselekvés vagy lelki állapot magyarázatáról van szó. Ez esetben a gyermek nem a tulajdonképeni külső anyagi okot, hanem a szándékot, a cselekvés in-

dító okát, motívumát) keresi, sőt néha a pszichológiai okát is. Az igazolás valamely rendszabály motívumait kutatja. A gyermek tudni óhajtja, mért kell bizonyos szabályt (udvariassági, nyelvi szabályok) megtartani.

A csoportok közt természetesen átmenetek vannak. Az okot kereső miért?-kérdések és a pszichológiai motíválásra vonatkozó mért?-kérdések csoportja közt kétféle átmeneti kérdés van. A gyermek által is fizikainak tekintett magyarázat (a felhő megy, mert a szél hajtja) mellett vannak olyanok, amelyekben motíválás is szerepel. A folyó gyorsan folyik, mert Isten úgy akarja.) Az oki magyarázat tehát gyakran a motíválás felé lendül. Sokszor nehéz eldönteni, vajjon mit akar a gyermek a mért?-kérdéssel? Igen gyakran előfordul, hogy csak azért kérdez mért?-tel, mert csupán feltűnt neki valami, vagy új szokatlan jelenség elé kerül. (Kenyeres.) Pl. azt kérdezi: Mért van a fának levele? Ezzel vagy azt akarja tudni, hogy ki rakta a fára a leveleket, vagy a levél célszerűségére, hasznosságára kíváncsi; s megelégszik az efféle felelettel: Mert a jó Isten adta neki. Azért, hogy szép legyen. Vagy: a fa szereti, ha levél van rajta. Piaget oki magyarázatot kívánóknak tekinti azokat a mért?-kérdéseket, amelyek fizikai tárgyakra, (természeti jelenségek, gépek, csinált tárgyak, stb.) vonatkoznak; motíváló magyarázatot kívánóknak az emberi cselekvésre vonatkozókat.

A 7—8 éves kor előtt a gyermek nem érdeklődik a logikai igazolás iránt. Csak később fordulnak elő a logikai alap, szabályok és szokások igazolására vonatkozó mért?-kérdések.

Az oki magyarázatokat illetőleg kutatni kell, hogy a gyermek milyen mértékben érzi a tulajdonképpeni ok kifejtésének szükségét? Piaget 360 mért?-kérdésből csak 28%-ot talált oki magyarázatot kívánó kérdést. Ezeknek is negyötöd része a természetire vonatkozott. Piaget feltűnő csekélynek találta azonban az élettelen tárgyak iránt való érdeklődést.

A mért?-kérdések érdekes csoportja a véletlen problémáját veti fel. (Mért nincs forrás a mi kertünkben? Mért nagyobb ez a bot, mint a néni? Mért zöld a fű? Mért van édesanyám? Mért fekte a föld? Mért vannak emberek?) Mi hozzá vagyunk szokva, hogy a jelenségek magyarázatában nagy helyet adjunk a véletlennek, az esetlegességnek. A gyermek azonban csak későn jut el oda, hogy bizonyos jelenségek okait megismerhetetlennek lássa. Mivel nincs határozott fogalma a véletlenről, mindig keresi a véletlen találkozások miért?-jét.

A fizikai okságot kíváncsi kérdések sem mindig kauzálisak. Az állatokra vonatkozó kérdéseknek nagy része arra a szándékra irányul, amelyet a gyermek az állatoknak tulajdonít.

A sok furcsa, fantasztikus kérdést azonban nem lehet csupán a gyermek figyelme játékának tulajdonítanunk. Nála minden kapcsolatos mindennel. Ha pedig a véletlenről való fogalma hiányzik, akkor nincs oka, hogy csak bizonyos kérdéseket tegyenek. Ha minden összefügg mindennel, akkor nagyon valószínű, hogy mindennek van célja és pedig antropomorfikus célja. Tehát magában véve egy kérdés sem képtelen. Ebből magyarázható a gyermeknek sok furcsa, a felnőttet gyakran bosszantó miért?-kérdése.

Mikor a gyermek új és szokatlan dolgokra tesz fel kérdést, rendszerint arra kíváncsi, hogy azok mindig olyanok-e, mint amilyeneknek először látta; hogy az új, a régi keretbe illeszkedik-e be, s hogy szabályról, szabályszerű ismétlésről van-e szó? A gyermek szemében ugyanis a szabály nem megállapító (így van), hanem inkább azt fejezi ki, hogy „így kell lenni”; tehát erkölcsi szabályszerűségekre mutat. (Kenyeres.)

Ezen a fokon tehát a gyermek nem ismeri a véletlen fogalmát, nála az okság egy készítő (fabricateur) tételez fel: Istent, a szenteket, stb. Ezért kérdez szívesen esetleges, vagy megmagyarázhatatlan dolgokról. (Mért van kezünk? Mért 10 ujjam van, mért nem 20?) Az esetlegesség problémájával neki eggyel több problémája van, mint a felnőtteknek. Ezt aztán igyekszik vagy elnyomni, vagy céllal igazolni, vagy ha ez nem sikerül, okilag magyarázni. A gyermek okinak látszó kérdéseivel kapcsolatban addig nem foglalkozhatunk állást, míg a céllal való értelmezés lehetősége fennáll. A természet tárgyaira (vagy egyéb dolgokra) vonatkozó érdeklődése nem bizonyítja közvetlenül a mechanikai vagy fizikai okság iránti érdeklődést.

Piaget szerint ezek az oki-kérdések együttesen átmenetet alkotnak a motiváló miért?-ekhez. Az eszközökre vonatkozó kérdések közül ugyanis a tisztán oki kérdések majdnem mind az *esetlegesekre* vonatkoznak: míg a mindennapi jelenségekre irányulók (Mért van vasút? Mért vannak emeletes házak?) inkább a hasznosságot és a motívumot, mint az okot kutatják. Tehát a felnőtt fő magyarázási típusai (ok, statikai ok, cél, pszichológiai és logikai) a gyermek gondolkodásában (a 7—8 éves korig) differenciálatlanok. Piaget ezt a kort a tulajdonképeni okságot megelőző állapotnak (pre-

kauzalitás) nevezi. Szerinte ez a primitív okság inkább a pszichológiai motiválás képét mutatja.

A prekauzalitás egyik formája a természet antropomorfisztikus magyarázása, amelyben a jelenségek oka összevegyül a teremtő akaratával, vagy az emberek szándékával. Értelmi realizmus a jellemzője e kor gondolkodásának. Kérdéseit is a realizmus jellemzi. Ez a realizmus azonban nem vizuális (látási), hanem intellektuális (értelmi). Mit jelent ez? Azt, hogy a valót nem annyira tiszta megfigyelésből meríti, mint inkább gondolkodva alkotja meg. A gyermek egy belső minta szerint gondolkodik. Ezt a mintát — mely hasonlít a természethez — az értelem alkotja meg oly módon, hogy benne pszichológiailag minden magyarázható és minden igazolható. Gondolkodásában az értelmi, vagy pszichikai világ-összeolvad a fizikával. Ugy kérdez, mintha minden esetben lehetne felelni, mintha nem volna véletlen. Még nem fogta fel, hogy vannak adott tények, melyek nem igazolhatók.

A gyermek gondolkodása épűgy finális, mint kauzális és éppen úgy morális, mint logikus. Összekeveri az emberi, (erkölcsi, társadalmi, illendősségi) szükségességet a természeti szükségességgel. Sok mért?-kérdése ennek a szükségességnek szól. A legnagyobb számúak azonban a motívumok keresők. Vannak aztán olyan kérdések, amelyek a tulajdonképpeni pszichológiai magyarázatot célozzák. A motívumokra vonatkozó mért?-jei távolodnak el legkevésbé a felnőttétől.

A valóságra és az eseményekre vonatkozó, valamint az oki nem mért?-kérdések ismertető jele, Piaget szerint a következő: Ha a dolgok közti viszony mozgás, amely cselekvést tételez fel, a kérdés ok-kérdés; ha a viszony egészen statisztikai (létezés, leírás, hely) vagy egyszerűen időbeli, akkor a kérdés nem ok-kérdés. (V. ö. Kenyeres, 25.)

A továbbiakban meg kell vizsgálnunk, vajjon Piaget megfigyelései vonatkoztathatók-e az iskoláskorú gyermek kérdéseire? Van-e eltérés (fejlődés), s miben mutatkozik az?

Már fennebb megjegyeztük, Piaget-et kiegészítve, hogy a mért? kérdések nemcsak a 7 éves korig, hanem a 7—11 éves korban is igen gyakran és bőségesen előfordulnak a gyermek beszédében. A gyűjtésünkben szereplő 699 spontán kérdés közül 249 a mért?-kérdés. Tehát több mint a harmadrésze. Sajnos általános szabályként ezt nem állíthatjuk fel mivel kérdéseinket többen (szülők és tanítók) gyűjtötték. Némelyik gyűjtő anyagában az említettnél nagyobb, másokéban kisebb arányban fordul elő a mért?-kérdés. Ez a tény

azonban alighanem annak tulajdonítható, hogy a gyűjtők, egyéniségük szerint, más és más természetű kérdés feljegyzését tartották fontosnak. Azt azonban egészen tárgyilagosan megállapíthatjuk, hogy a gyermek egész iskolás-korán végigvonul a mért?-kérdés. Csupán a 11 éves kortól kezdve észlelhető valamelycs csökkenés ezek használatában.

Piaget mért?-kérdések természetére vonatkozó megállapításai a mi (6—11 éves korú) mért?-jeinkre is meglepő módon érvényesíthetők. Más szóval, a mi mért?-jeink ugyanazt a belső struktúrát mutatják, mint a Piaget vizsgálta mért?-kérdések.

Fenti észrevételiink egyébként összhangba hozható Piaget következő megállapításával: A gyermek nem tud 11 éves koráig formálisan okoskodni, mert a premisszákat úgy fogja fel, mint amelyek adva vannak. Mindent igazolni akar, azért a legkülönbözőbb állításokat kapcsolja össze.

A mért?-ek oki jellegét fennebb láttuk. Láttuk, hogy legnagyobbrészt differenciálatlan, heterogén értelmű kérdések. Pl. ezekre a kérdésekre: Mért van az embernek két keze? Mért nem magyar minden ember? — más és más feleletet kaphat.

Mi — mint mondtuk, — a jelenségek magyarázatában nagy helyet adunk a véletlennek, az esetlegesnek. A gyermek nem. (Mért vannak emberek? Mért vannak nyulak? Mért süt a nap? Mért van világ? Mért forog a föld? Hogy-hogy én fiú lettem és nem lány?) Megtörténik, hogy az ehhez hasonló kérdésekre nem kap kielégítő választ: akkor azt hiszi, hogy a kérdésben volt a hiba. (Mért nem az ember volt előbb, mint az állatok? — Erre nem lehet felelni. — Hát akkor hogyan kérdezzem?) Az olyan világ. — mondja Piaget — amelyből hiányzik a véletlen, sokkal kevésbé mechanikus és sokkal inkább antropomorfikus, mint a mienk.

A Piaget-től említett motiváló kérdések itt már ritkábbak. (Mért veszekszik anyuka, meg a tisztelendő néni, mikor kocsira ülnek? (Udvariaskodnak.) Ugye, a kakas nagyon igazságos? Alighogy a kotlós otthagya a fiacskáit, máris megbünteti. De mért bünteti meg a többi tyúkot is?) Itt, bár az okot nem ismeri, következtetése logikus. Egyéb motiváció mutatkozik az alábbiakban: Mért vagy te a mamám? Mért nem lehet egy férfinak több felesége? Mért nem kapok én is bort, én is férfi vagyok? Mért kell mindig a nagyobbaknak engedelmeskedni? Mért nem kapnak a szegény gyermekek is ajándékot a Jézuskától? (Gyakori kérdés.)

A mindenképpen való igazolás szándéka, de a gyermek

bontakozó szociális érzéke is jelentkezik a következő kérdésekben: Mért teremtetett Isten embereket, ha mégis meg kell halniok? Azt mondtátok: jó az Isten; akkor mért oly sok a szegény és beteg ember? (Még hiányzik — mint előbb is láttuk — a véletlen, az esetleges fogalma.)

A mért?-kérdéseknek gyakran megfelel egy más formában megjelenő, de ugyanolyan értelmű kérdés: Mitől piros a rózsza? Igen gyakoriak azok a kérdések is, amelyekkel személy, dolog, állat egzisztenciája után kérdez: Mi a lélek? Igaz-e, hogy tűz van a pokolban? Igaz-e, hogy a menyországba jutunk? Robinson tényleg élt? Sokan szeretnek a gyermek *képtelen, elképesztő, szertelen* kérdéseiről beszélni. Pedig, ha alaposan megvizsgáljuk ezeket a kérdéseket, természetesen találjuk őket.

Igen találó Katz megállapítása: „A gyermek gondolkodásmódja nem logikátlan (nem prelogisch), hanem másként logikai mint a felnőtté”. Ennek okát leginkább abban kereshetjük, hogy ismeretei, tapasztalatai hiányosak. (Keleten közelebb látják a napot? Hogyan van, hogy a csillagok nem esnek le az égről? Mért nem esik le a repülőgép? Nyilvánvaló, hogy a gravitációról már van fogalma. T. i. tapasztalta, hogy a labda, a kő, az alma leesik, joggal következtetheti, mélyebb ismeretek hiányában, hogy a csillagoknak, a repülőgépeknek is le kellene esniök. (Van hullócsillag. — Van-e hulló hold?) Ez csak a felnőtt szempontjából számít kisiklásnak.

f) A gyermek mint pszichológus.

A gyermek már látja a világosság-kontraszt lényegét. (A négerek foga azért látszik oly fehérnek, mert a bőruk fekete?) Több kérdésből fizikai törvényszerűség észrevételét látjuk. (Este az anya azt mondta: Most azért fogunk imádkozni, hogy ne légy engedetlen. — Az használ, ha én nem akarom? Ha nem hiszünk abban, hogy Isten meghallgat bennünket, akkor imádságunk semmit sem ér?)

Katz szerint a kisgyermek még teljesen fizikailag gondoskodik, s nem pszichológiailag. (A gondolatokat nem lehet látni? Miből van a gondolkodás? Mért nem látjuk a szellemet (lelket)? Miből van a lélek? Hogyan gondolkodik az ember?) Ezek a példák jellemzőek a gyermeki gondolkodás konkrétságára. A felnőttek gondolkodásában kevesebb a



konkrétizmus. (A felnőtt tudja, hogy a gondolatok láthatatlanok.)*

Az állatoknak a kedély-megnyilatkozását a gyermek egyenlővé teszi kifejező mozgásukkal. (Ugye, a halak nem örülnek, mert nincs hangjuk?) Itt jegyezzük meg, hogy a gyermek a kellemetlen és szomorú szituációk elől szeret kitérni. Ennek oka — mint láttuk — a gyermek optimista beállítottsága. (21:259).

A természet cselekedeteit a tevéknységek mintájára fogja fel. Ennek a cselekedetnek a felfogásában ugyanaz a módszere, mint a cselekvő embernek a felfogásában. A gyermek készsége és akarata a megértés iránt sokkal nagyobb mint a felnőtté. Még a 10 éves korban is él a gyermekben az a magatartás; türelmes az értelmetlen dolgokkal szemben; mindent meg akar érteni. (Hogy beszélnek az állatok egymással? Mért nem él a kő, a ház? (Igen gyakori kérdés.) Mért szeret a villám a „villanyba“ beleütni? Mért zöld a saláta? Mért kék az ég? A kenyérhez mért csak liszt és víz kell? Mért alkohol a bor? Mi az élni? Én élek? Él a Baba? Mért nem azt álmodom, amit kigondolok?)

Katz szerint a kisgyermek szociális köre kicsi. Az ő szociális mezeje az otthon, szülők, nagyszülők, esetleg az óvoda. Természetszerűen az iskolás gyermeké már az iskolával gyarapszik. Az iskolai élet (barátok, játszótársak) ezt a kört jelentékenyen kibővítik, bár a középpont még mindig a család. (V. ö. a szülőkre, nagyszülőkre vonatkozó kérdéseit.)

4. A kérdések alakja.

a) *A kérdés-formák kifejlődése.*

A gyermek-kérdések kialakulását Kenyeres Elemér (22) vizsgálta.

Az első kérdések rendszerint a tárgyak nevére és helyére vonatkoznak, s a felnőttek kérdéseinek utánzásaképpen jönnek létre. A mi ez?-kérdés már 1—6 korban felmerülhet. Azután is gyakran használja a gyermek; azonban hallgat, ha hozzá ezt a kérdést intézik. Nyilvánvaló, hogy nem ismeri még a kérdés értelmét és szerepét. Tehát utánzás

* V. ö. Stern: A gyermek gondolkodásában gyakori az a forma, melyet szinkretizmusnak nevezhetünk.

az alapja. Az 1;6—2 éves gyermek érdeklődésének, kifejezési módjának már tudatos eszköze lesz. Szókincse növelésének szintén. Sokáig megelégszik, ha erre a kérdésre magyarázatképpen a dolog nevét kapja. Csak a 3—4 éves kor felé kezd vele kérdezni jelen nem lévő dologról, vagy ismeretlen szó értelméről. — A ki az? kérdés későbbi keletű, mint a mi ez? Ritkábban is fordul elő. Még a 2 éves kor előtt megjelenik a gyermek kíváncsiságára jellemző mi van benne? kérdés. — A mi ez?-zel kb. egy időben jelenik meg a hol?-kérdés. (Előbb utánzasképpen, majd tudatosan.) Később tűnik fel a hova? s még később a honnan?-kérdés. Előbbi 1;8, utóbbi 2;6 kor táján. A honnan? képes-helyhatározói értelemben (honnan tudod?) csak a 4 éves kor után bukkan föl.

Ezek a kérdések tárgyakra és személyekre vonatkoznak. A 2 éves kor előtt azonban már megjelennek a cselekvésre irányuló kérdések is: Mit csinál?, mit csinálsz? Ebben az időben jelentkezik először a milyen?-kérdés is. E kérdései sokáig nemcsak tulajdonságokra (színekre), hanem névre is kérdez a gyermek. Nem csupán tulajdonságra utalnak a következő kérdéseink: Milyen az Atyaisten? Milyen a lélek? Milyen nagy a legnagyobb csillag? Milyen a Felvidék? Milyen a kézfogó? Ezek a kérdések nem annyira a dolgok tulajdonsága, mint inkább mibenléte, egzisztenciája után kutatnak.

A hogyan?-kérdésforma (igen gyakran hogy? alakban). Kenyeres megfigyelése szerint, 1;9 tájban jelenik meg. (Hogy ajudtáj?) Először természetesen utánzasképpen.

A mért?-kérdés 2;6 kor körül jelentkezik s mint láttuk, bőségesen előfordul a 10—11 évig. A mi ez?-kérdés mellett a leggyakrabban felvetett kérdése a gyermeknek. Az első mért?-kérdések emberi cselekvéssel kapcsolatban szoktak felmerülni, s inkább érzelmi mint értelmi érdeklődésről tanúskodnak. Velük a gyermek a szándékot, a cselekvés indítékát, forrását fűrkészi. Kutathatják továbbá valamely intézkedés, rendszabály indítékát (motívumát) a célt, a jelenségeket létrehozó anyagi okot is. Mint említettük, nehéz eldönteni, hogy a mért?-ekkel voltaképpen mit akar tőlünk.

A mért?-kérdéseknél későbbben jelenik meg az időre vonatkozó mikor?-kérdés. Közvetett utánzasképpen szórva nyosan már a 2 éves kor körül is felmerülhet, értelmesen azonban csak a 3—4 éves korban. Az időre vonatkozó meddig?-kérdés a mikor?-kérdéseknél későbbben és sokkal ritkábban merül fel. (Meddig nem mész még, anyuka, iskolába?) Kenyeres megfigyelte, hogy a felnőttek beszédében rit-

kábban felbukkanó kérdésformákat (mióta?, mikortól fogva?) a gyermek is csak elvétve, vagy egyáltalában nem alkalmazza. A mi gyűjtésünkben egyetlen ilyen kérdés-forma sem fordul elő.

A mikor?-kérdésekkel egyidőben, néha valamivel későbbben jelentkezik a hány?-kérdés. Kezdetben csak utánzás-képpen s a 4. év körül is csak számnévre vonatkoztatva.

Legkésőbb alakul ki — Kenyeres szerint — a ha-val kezdődő kérdés. (3—4. év.) Megjegyzni, hogy e kérdésekkel eddig senki sem foglalkozott. Velük a gyermek az eshetőségeket, a lehetőségeket, eleinte főképen az egyes cselekvések következményeit igyekszik megismerni; s mint egy gondolatban kísérletezik. (Haragszik a babocska, ha meríték bele? — Most nem szabad, mert fúj a szél. — Ha nem fúj a szél?) A három éves kor táján sok az ilyen kérdés. Később természetesen „komolyabb” problémákat érintenek.

Nemesné az érdeklődés fejlődését kutatván, a kérdések korát (Claparède: 3—7év) két részre osztja: 3—4, 6-ig az utánzás, a kérdés-formák begyakorlásának kora; 4; 6—7-ig a tartalmas kérdések kora. A 7—9 évet átmeneti periódusnak, a 9—12-ig terjedőt az objektív érdeklődés korának nevezi. (33:205—212). Megfigyeléseink alapján a „tartalmas kérdések” korát bátran kibővíthetjük 7—11 (12) éves korig.

b) A gyermek kérdés-formáinak gyakorisága.

Az előbbieken láttuk, miként alakulnak ki a kérdés-formák a gyermek beszédében. Vizsgáljuk most meg, hogy az iskolás-korú gyermek használja-e ezeket a kérdésformákat? Melyek fordulnak elő leggyakrabban? S általában, az egyes kérdés-alakok milyen arányban szerepelnek?

Az anyagon való első áttekintésre megállapíthatjuk, hogy az iskolás-korú gyermek a Kenyeres vizsgált kérdés-formák mindegyikét használja. Leggyakrabban előfordul — miként előbbi fejtegetéseinkben már utaltunk rá — a mért-kérdés. Az összes kérdéseknek egyharmada. De tartsuk meg a fejlődésben mutatkozó sorrendet.

Felületes szemlélődés alapján azt mondhatnánk, hogy a korán megjelenő mi ez?, mi az? kérdés aránylag ritkán fordul elő. (Mi az a patyolat? Mi az meghalni? Ki az a képviselő? Mi az elátkozott?) Ez csak látszat. Nyilván onnan ered, hogy némelyik gyűjtő nem tartotta fontosnak feljegyezni ezt az „egyszerű” kérdést.

Gyakori az anyaghatározót kutató miből van? kérdés. (Miből van az élesztő, sajt, cukor, papír? Miből van a nap?) Ugyanez jövő időre utalva *lesz, készül* alakban: Miből lesz a cserebogár? Miből készül a puskapor?

A hol-kérdés (Hol terem a tokmag? Hol voltunk mikor még nem születtünk?) elég ritka.

Gyakoribb a honnan? (honnét?) kérdés. Sokszor nem helyhatározóra céloz, hanem eredetre, származásra. (Honnan jön az ember? Honnan tudják az emberek, hogy gömbölyű a föld?) Legritkábban jelentkezik a hová? kérdés. (Hová lesz a lélek?)

Az alanyt érdeklő ki?, mi? kérdés szintén gyakori.) Ki találta ki azokat? Ki mondta, hogy Isten isten? Ki lesz az utolsó ember? Mi a legnagyobb a világon? Mi leszek, ha megnövök?)

Ilyen arányban találkozunk a milyen? kérdéssel is. Mint említettük az előbbi fejezetben, e kérdéssel gyakran a dolgok mibenléte után érdeklődik a gyermek. (Milyen a mennyország?) Itt említjük a mekkora? kérdést. (Mekkora a világ?) Kérdéseink közt gyéren találkozunk ugyan vele, mivel azonban a gyermeknek a nagyság, a kiterjedés iránti érdeklődése köztudomású, valószínű, hogy gyakrabban előfordul.

A mért?-ek után leggyakrabban hallható kérdésforma a hogyan? (6—7 éves korban: hogy?) kérdés. Ezek legtöbbször nem a módra, hanem az okra utalnak. (Hogy van az — mi az oka —, hogy születtünk? Hogy lehet, hogy nem fultunk bele a tóba? (T. i. amikor a gólya hozott.) Vonatkozhat ez a kérdés származásra is. (Hogyan lesz a vas? Hogyan lesz a gyerek?)

A mikor?-kérdés inkább a távolabbi (titokzatos) időre vonatkozik, (Mikor lesz vége a világnak? Mikor lesz örök béke?) de a megszokott értelemben is előfordul. (Mikor lesz Magyarországnak királya? Mikor lesz képviselőválasztás?) Ez az előfordulási aránya a hánv?-alakban feltett kérdéseknek is: Hány évig él egy cica? Hány fajta fa van?

Az időhatározói meddig?-kérdés csak elvétve jelentkezik. (Meddig kell élni, hogy emléktáblát állítsanak? Meddig volt Ádám és Éva a paradicsomban?)

A lehetőségekre utaló ha-kérdés az alábbi formákba található: Ha nem hiszünk abban, hogy Isten meghallgat minket, imádságunk akkor semmitsem ér? Ha az állatoknál szebbek a fiúk, mint a lányok, miért nem szebbek az embereknél is? Ha én kérek, nekem is hoz a gólya kisgyereket?

Sokszor előfordul a kérdőszó nélküli forma, amelyeket különböző viszonyokat, eshetőségeket, érvényességet kutat. (Jobbak az evangélikusok, mint a katolikusok? Nem kapnak tüdőgyulladást a gyermekek a pocsolyában, mielőtt a gólya hozza őket? Szereti a nagypapa magát?) Nem ritka az ugye?-kérdőszó sem. Persze, a gyermek nem a divatos értelemben használja. (Ugye, a világon mindenki rokon? Ugye, akik meghaltak nem öregszenek meg?) A gyermek — szerencsére még nem tanulta meg a felnőttek beszédében kiállhatatlan módon elszaporodott *ugye?* beszédhigítókérdésformát.

A gyermek gondolkodásának fejlődésére jellemző a kétséget kifejező igaz-e? kérdésforma megjelenése. (Igaz-e, hogy a gólya hozott? Igaz-e a kecskekörmök meséje? Igaz-e, hogy tűz van a pokolban?)

Ha már most a kérdésformákat gyakoriságuk fogyó egymásutánjában akarjuk szemlélni, a következő sorrendet állapíthatjuk meg: miért?-kérdés, hogyan? (hogy?), miből?, ki? (mi?), milyen? (A kérdőszó nélkülieket nem vettük tekintetbe.)

III. A gyermekkérdések pedagógiai vonatkozásai

1. A kérdező gyermek és a felnőtt.

„Mindig azon kötelességekről szö-
lünk, amelyekkel szüleinkhez kötre-
tünk, azokról soha vagy ritkán, me-
lyekkel gyermekeink iránt tartozunk,
holott ezek még szentebbek.”

(Széchenyi, Hitel.)

Miután a gyermek kérdéseinek lélektani alapjait meg-
vizsgáltuk, nem lesz érdektelen a nevelés körét érintő kérdé-
seket, vonatkozásokat is megtárgyalni. Mindenekelőtt ve-
gyük szemügyre azt a viszonyt, amely a kérdező gyermek
és a felnőtt (szülő) közt rendesen kialakul.

Egészen természetes, hogy a „világ meghódításának”
(megismerésének) szolgálatában álló kérdéseit a gyermek
leggyakrabban a közvetlen környezetéhez, elsősorban szü-
leihez és nevelőjéhez intézi. Régi tapasztalat, hogy a gyer-
mek a kérdések feltevésében nagyon bátor; különösen 6—7
éves koráig azt hiszi, hogy nincs olyan kérdés, amelyre a
felnőttek ne tudnának feleletet adni. Kérdezésében az a
tapasztalat irányítja, hogy a felnőttektől felvilágosító vá-
laszokat kaphat. Él benne a tudat, hogy nem egyedül van
a problémáival. Tudja, kihez, miért forduljon. A felnőtt né-
ma jelenléte is elég arra, hogy kérdést vessen fel. Ha azon-
ban azt tapasztalja, hogy a felnőttek nem válaszolnak: nem
kérdez többé.

Katz megfigyelte, hogy oly sok kérdést tesz fel a gyermek, amelyre már tudja a választ. Ezeket a kérdéseket igen élvezi, és tetszik neki, ha a felnőttek úgy tesznek, mintha gondolkodnának. A gyakori kérdés-zuhatag a gyermek háttartalan kielégülési szükségletével van összefüggésben. A gyermek hihetetlen mohósággal építi ki beszédét. Elképzelhetetlenül friss szellemi munka az, amellyel a gyermeki beszéd kialakul, s ezzel a gyermek értelmi és érzelmi világa kiteljesedik. Mindent tudni akar. Nála a tudás a szót jelenti. (51:87). „Nyeli a szavakat, s felfalná a világot.”

A felnőtt- (szülő-)gyermek viszonylatban megpróbálunk néhány szülő-típust bemutatni.

Bár a mai szülő a régihez képest „pszichológusabb”-nak látszik, mégis gyakori manapság is a kényelmes szülő. A kényelemhez rendszerint a tudatlanság is járul.

A gyermek kérdezősködését gyakran „érthetetlennek” sőt bántónak, terhesnek tekintik, vagy illetlen „kíváncsiszkodásnak” s magyarázat helyett ilyenféle feleletet adnak: Ne fecsegy már annyi ostobaságot! Folyton butaságokat kérdezel. Máskor enyhébben intézi el a kényelmes szülő a gyermeket: kérdését elüti valami semmitmondó felelettel; esetleg tudomást sem vesz a „kis fecsegő”-ről. Imre Sándor említi (18:110), hogy villamoson hallotta, amikor egy anya a tőle kérdezősködő gyermekének ezeket mondta: Ugyan ne kérdezz annyit! Mit kérdezel annyi ostobaságot? Az ilyen magatartással leszoktatjuk a gyermeket a kérdezősködéssel járó gondolat-munkáról.

Ez a sorsa a gyermeknek az elfoglalt szülőknél is, akiknek bizony nincsen kedve a napi robot után gyermekével „dialogusokat” folytatni. Eredmény persze az, hogy nem kérdez a gyermek. Találóan jellemzi ezt a viszonyt egy kiváló nevelőnek hozzánk intézett észrevétele: „Ugy látom, általában nehéz valóban spontán kérdéseket kapni, mert a 6 éves gyermek már jól megérzi a mai felnőtt ember dohos, üres, penészes, fáradt, halott személyiségét és egyszerűen nem kérdez semmit; semhogy fanyalgó, unalmas feleletet kapjon.”

Velük ellentétes a pszichológus-szülő: (a kifejezést szorosán vett és tágabb értelemben használjuk). Itt részint a képzett pszichológus-szülőkre (Katz, Nemesné Müller Márta); részben pedig — tágabb értelmezésben — az „intuitív pszichológus”-ra gondolunk. Utóbbihoz számítjuk az iskolázatlan, de a gyermeket szerető s vele bánni tudó szülőt is. Ők a gyermek minden kérdésére komolyan, türelmesen válaszolnak. Tudunk egyszerű édesanyjáról, aki kislányának az monda: Bármire vagy kíváncsi, bátran kérdezd meg én-

tőlem! Ez a szülő ösztönösen megérzi a helyes bánásmódot. A pszichológiailag képzett (pedagógus) szülőkkel kapcsolatban azonban meg kell jegyeznünk, hogy gyakran akadnak közöttük olyanok, akik a gyermek beszédébe (kérdéseibe) sokszor többet belemagyaráznak, mint ami benne van.

Külön típusnak tekinthetjük a jóindulatú, de lélektaniilag tájékozatlan, a gyermeket nem ismerő szülőt. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezeknek a száma a legnagyobb. Megtaláljuk őket a művelt társadalomban épúgy, mint a műveletlenben. Röviden úgy jellemezhetnénk őket: A gyermeket kis felnőttnek tekintik, gondolkodását a felnőttének analógiájára fogják fel. Ők azok, akik jószándékuk ellenére sem tudnak mit kezdeni a gyermek „képtelen” kérdéseivel. Sőt akad közöttük szép számmal olyan is, aki gyermekének egy-egy szokatlanabb kérdésére megijed, sokszor annak erkölcsiségét látván veszélyeztetve. Ismerünk szülőt, aki kétségbeesve panaszkolta, hogy 8 éves fia „elromlik”, mert „erkölcstelen” dolgokról kérdezősködik. (V. ö. a kérdések tárgyával.)

Végül meg kell emlékeznünk azokról a szülőkről, akikhez erős tekintélytisztelet miatt nem mer közeledni a gyermek. Ezek a nagyon komoly, szigorú, rendszerint igen jóindulatú, gyermekszerető szülők. Hozzájuk a világért sem fordul a gyermek bizalmas kérdéseivel. Érdekes, hogy ép egy ilyen apa kérdezte tőlünk: Hogy lehet, hogy tőle nem kérdezősködik a kislánya? Olyan szívesen beszélgetne vele, ill. felelne kérdéseire! Ez a tekintély-elv uralkodik több iskolában is. Vannak derék tanítók, akik szintén azt, jelentették, hogy tőlük nem kérdez a gyermek. Rendszerint az említett tekintélyi-viszony miatt. Igen gyakran azonban a tanítótól való félelem tesz lakatot a kíváncsi gyermek szájára. Gyakran előfordul, hogy a gyermek szorongást érez tanítójával szemben, fél tőle. Ennek nem csupán az előbb említett tekintélyi-elv az oka, hanem legtöbbször a tanító fegyelmező modora, esetleg barátságtalan bánásmódja. Vannak iskolák, — különösen középiskolák —, amelyekben a gyermeknek nem szabad kérdezni,

*

Fenti megjegyzéseink alapján az a feladat kínálkozik számunkra: Vizsgáljuk meg, miféle feladat hárul a felnőttre a gyermek kérdéseivel kapcsolatban? Milyen magatartást tanúsítson a szülő, (felnőtt) a kérdező gyermekkel szemben?

Miként fentebb említettük, a gyermek azt hiszi, hogy a felnőtt mindent tud, tehát minden kérdésre feleletet adhat. Ez a hit — mint Katzék mondják — kötelező erejű a szülőre nézve: ne kis fecsegőt lásson a gyermekben. A bontakozó elme természetes megnyilatkozásának tekintse a gyer-

mek sok kérdését. „Ezt a tudásvágyat nemcsak nem szabad elnyomni, de inkább bátorítani kell, mert erre kell alapítani később az egész tanítást. Ha ez a tudásvágy hiányzik, a szellem fejlesztése lehetetlenség; gondoljunk az idiotákra.“ (10: 142). Természetes, hogyha a felnőtt szempontjából tekintjük a gyermek kíváncsiságát, feltétlenül tévesen ítéljük meg azt.

A gyermekben az embert lássuk — mondja Székely Béla (i. m.). Csak ép más embert, mitn mi vagyunk. A gyermek másképp gondolkodik, logikájának sajátos törvényei szerint. A szülő feladata előmozdítani a tapasztalatgyűjtésnek világmeghódításnak a hatalmas munkáját. De ahhoz is hozzá kell segíteni, hogy tapasztalat-gyűjtése eredményét magára és környezetére hasznosan és következetesen alkalmazza.

Annak a szülőnek, aki feladatát gyermeke javára akarja teljesíteni, le kell mondani arról a kényelmes, de erőszakos állásponttól, amely a kis emberkétől azt követeli, hogy úgy gondolkozzék mint a felnőtt. Ellenkezőleg: a felnőttnek kell megtanulnia, hogy a gyermek fejével gondolkodjék, hogy tisztában legyen a gyermek gondolkodásának rendszerével. Valljuk Bálinttal (4:105), (hogy „az, amit a nevelőtől (szülőktől) kívánunk, nem új dolgok megtanulása, hanem visszaemlékezés olyasmire, amit mindnyájan tudtunk valamikor gyermekkorunkban.“ A gyermek minden ténykedésének, a kérdéseivel kapcsolatban is, a szülőnek tisztában kell lennie azzal, hogy mit akar vele a gyermek. A választ nem a felnőtt, hanem a gyermek gondolkodásának síkján kaphatjuk meg. Nekiünk kell beleilleszkednünk a gyermek gondolatvilágába, s így segítségére lennünk, hogy sajátmaga találja meg azt az utat, amely emberi feladata, célja felé vezeti.

Igen nehéz feladat ez a felnőtt számára, mert már elszakadt, s messze van attól a ponttól. Levy-Brühl szerint a primitív népek jobban ismerik a gyermekeiket, mint mi, mert ők is gyermekek maradtak.“

A gyermekekre igen nagy hatással van, ha a szülőtől türelmet, nyugalmat, önuralmat, odaadást tapasztal.

A gyermek kérdez s a kérdésre választ vár; a szülőnek felelnie kell. Bár később a „felelet“ természetével részletesebben foglalkozunk, itt is megjegyezzük, hogy a kérdésre adott válasznak reálisnak (igaznak) kell lennie. Imre Sándor szerint (i. m.) „a gyermek kérdéseire nagyon meg kell gondolnunk a feleletet. Bár sok kérdésre lehetetlen az alapos felvilágosítás, válaszolni azonban kell, mert a felelet nélkül maradt kérdésre töprengve keresi a választ s nem lehet előre tudni, hogy nem lesz-e baj abból, amit esetleg a környezet

műveletlenebb tagjai mondanak neki feleletül. A válasznak olyannak kell lennie, hogy kielégítse, azaz megérthesse és félre ne vezesse, hanem a későbbi pontosabb magyarázatot mintegy előkészítse.“ S ha valamely kérdés eredetét nem értjük, jó utána néznünk, vajjon milyen kapcsolatban, vonatkozásban vetődött fel? Gyakran alóforul azonban, hogy a szülő felel ugyan a kérdésre, a gyermek azonban nem érti meg. S megtörténhetik, hogy a szülő haragra lobbánva kitör: Milyen ostoba vagy, szégyenlem magam, hogy ilyen buta fiam van. Az ilyen megjegyzések aztán elhintik a gyermekben a kicsinységi, csekély-értékűségi érzést. S a szülők később csodálkoznak, hogy valóban „buta“ a gyermekük.

Nincs olyan kérdés, amelyre ne lehetne választ adni. Azonban mindig csak arra kell felelni, amit a gyermek kérdez.

Kimutatták, hogy a gyermek kérdezősi, tudakozó vágya közt fellelhető a tehetetlenség-érzés legyőzésének vágya. Ha a szülő türelmetlenül elutasítja magától a kis érdeklődőt, mégjobban megerősíti benne a bizonytalanság, tehetetlenség érzését; a helyett, hogy pozitív felvilágosítással fogyatékoság érzését a tudás irányában kompenzálná.

Ugyancsak ilyen hatással jár az a gyakori eset, ha nem adunk neki megfelelő választ azzal a megokolással, hogy úgysem értheti meg a feleletet; vagy ráér még „ilyesmiket“ megtudni. Ezzel is csak fogyatékosági érzését növeljük; s ennek egyik következménye lehet majd a „butaság.“ Nem egy gyermek húzódott vissza a tudásszerzéstől, akit „buta“ vagy te ehhez“ jelszóval traktáltak mindannyiszor, valahányszor táguló elméje „adatokért“ jelentkezett.

Ugyancsak nagy rombolást visznek végbe a türelmetlen, meg nem fontolt válaszok is. „Gyakran egész életünkön át cipeljük azokat a buta válaszokat, amelveket gyermekkorunkban a felnőttektől kaptunk és nem tudunk azoktól megszabadulni.“ (51:129).

Ha azonban a gyermek kérdésére nyugodt, őszinte választ adunk, nagy mértékben elősegítjük szellemi fejlődését. Igen fontos a bátorítás, a szeretet. A gyermek számára — mint láttuk — felér a játékkal az, hogy meg akarja ismerni a világot, s mindent tudni akar. Álljunk tehát mindig türelemmel rendelkezésre, s így segítsük abban a munkában, amely valójában gigantikus méretű adatgyűjtés egy egész élet számára. (51:130—131). Bátorítsuk a gyermeket, hogy szabadon nyilvánítsa gondolatait. A szükségessé váló tilalmakat és korlátozásokat pedig igyekezzünk neki megmagyarázni. (4:109).

Abból a követelésből azonban, hogy minden kérdésre

felelnünk kell, nem következik, hogy tudunk is mindegyikre feleletet adni. El tudjuk képzelni, hogy a felnőtt őszintén megmondja: Erre, fiam, én sem tudok felelni, majd megkérdezzük X bácsit. Elismerjük, nehéz a felnőttnek bevalani, hogy ő sem tud mindent (ő sem tökéletes). De ha ezt a gyermeknek nyíltan megmondjuk, nem haragszik, megelégszik vele. Ezzel a nyílt beismeréssel a szülő hozzásegíti a gyermeket, hogy benső, baráti viszonyt létesítsen velük kapcsolatban. Az őszinteség lehetővé teszi a gyermek számára azt, hogy szüleiével együtt érezzen. Közelebb érzi magához a nagyokat, ha megtudja, hogy azok is kényszerűségnek vannak alávetve. Az őszinteség révén juthatunk el a gyermek lelki felszabadításához. (4:110).

Ranschburg (46:6) kifogásolja, hogy Bálint — aki különösen a szexuális kérdésben tartja fontosnak az őszinteséget — nem ad tanácsot a szülőnek arra nézve, miként próbáljon gyermekével őszinte lenni. Ranschburg szemrehányását nem tartjuk jogosnak. Az, aki e kérdéssel foglalkozik, csak az alapelvekben jelölhet irányt. A megvalósítás módját az anyai, a szülői lelkület — megfelelő jártasság birtokában — ön maga is megtalálhatja.

Ha a gyermek s szülő közt bizonyos őszinte baráti helyzet kialakult, nem kerül sor arra a sok kérdezősködésre, amelynek néha egészen fiktív céljai vannak. Az „agyonkérdező” gyermek néha a kérdéseken keresztül akar érvényesülni: sokszor ezekkel akarja a szülők figyelmét magára irányítani.

Ne szoktassuk le a gyermeket arról, hogy kérdezősködjék, mert esetleg egész életére leszoktatjuk róla. Nemcsak arról van szó azonban, hogy a gyermek kérdéseire mindig válaszolunk, hanem arról is, hogy ez a válasz igaz legyen. Soha ne hazudjunk a gyermeknek! Se a válasszal, se annak megtagadásával. Még akkor se, ha a kérdés kellemetlen, kényes, vagy fájó sebet érint.

A gyermek végtelen bizakodással bízik a saját és mások szavaiban. Nincs érzékenyebb területe a gyermeki léleknek, mint az, amely a szavakhoz fűződik. Meg kell őriznünk a gyermek lelkében a szavaknak eredendő igazságát a leghosszabb időig. Iaj annak a gyermeknek, aki rájön, hogy nem bízhatik meg feltétlenül szülője szavában.

Hol van a felelet határa, ameddig a gyermek mindent tudhat? E tekintetben a gyermek a mértékadó. Amit a gyermek tudni akar, arra érett is. (51:89—90). A szülő feladata tehát az, hogy tapasztalataival, érettségével, tudásával a gyermek rendelkezésére álljon mindannyiszor, valahányszor a gyermek azt igénybe akarja venni. Bocsássuk tehát saját

tapasztalatainkat fenntartás nélkül rendelkezésére a gyermeknek: Használja fel, éljen vele, ha akar; rákényszeríteni azonban nem szabad. (51:59).

Említést kell tennünk még az ú. n. esti beszélgetésekről. Ezeket igen szereti a gyermek. Katzék szerint ezek a beszélgetések mindig jobban szükségletévé válnak a gyermeknek, s az erkölcsi nevelésnek igen hatásos eszközei. Igen alkalmasak a lelkiismeret vizsgálatára. Sajnos, sok szülő elutasítja ezeket az alkalmakat, amikor a gyermeket „aludj” parancsszóval hallgattatja el.

Fejtegetéseink befejezéseképen, igen idő- és alkalmosszerűnek látszik idéznünk a gyermeklélektan egyik legkiválóbb művelőjének megállapítását: „Egészen bizonyos, hogy nagyon korán másképen alakul a gondolkodása annak a gyermeknek, aki kérdéseire a valóságnak megfelelő választ kap, mint annak, akit különféle fantasztikus magyarázatokkal táplálnak.” (Piaget.)

2. Az érdeklődés szerepe a nevelésben.

A tapasztalatszerzésnek és tanulásnak igen fontos feltétele az érdeklődés. Bognár (6) szerint a bevésésnek egyik fontos tényezője.

Láttuk, hogy a gyermeki kérdések érdeklődésből és kíváncsiságból fakadnak. Megvizsgáltuk — dolgozatunk első részében — az érdeklődés mibenlétét, természetét. Láttuk, hogy az érdeklődés szükségletben gyökerezik, s hogy a fejlődésében megállapítható szabályszerűségek mutatkoznak. Ennek következtében pedagógiai jelentősége nyilvánvaló: ha tudjuk, hogy bizonyos időpontban mi érdekli a gyermeket, kezünkben tarthatjuk szellemi irányítását.

A nevelés fogalmát e helyen nem bontogatjuk, csupán a következő kérdésekre próbálunk feletet keresni: A gyermek spontán kérdéseiben tükröződő érdeklődésnek (kíváncsiságnak) miféle szerep jut a pedagógiában? Mennyiben építhet a neveléstudomány a gyermek spontán kérdéseire, ill. spontán érdeklődésére? A nevelésnek melyik területei érintik az érdeklődés problémáját?

Mindjárt megállapíthatjuk, hogy a pedagógiának két rész-területe foglalkozik behatóbban az érdeklődés neveléstani szerepével: a tantervelmélet és az általános módszertan.

Először tehát azt fogjuk vizsgálni, miként lehetünk tekintettel a művelődési anyag (tanítási anyag) kiválasztásában és elrendezésében; majd pedig azt tárgyaljuk meg, hogy az anyag feldolgozása közben hogyan érvényesíthetők a gyermek érdeklődésének lélektani törvényei?

a) *A tanítási anyag kiszemelése.*

Az érdeklődésnek a tanítási anyag kiszemelésében való szerepével Rousseau-tól Decroly-ig, s a legújabb időkig minden számottevő pedagógiai író foglalkozott.

Decroly (13) meggyőződése az, hogy a tanítási anyagot a gyermek érdeklődési irányához kell szabnunk. Ez az érdeklődési irány azonban sok tényezőtől függ, azért megbízható, általánosan érvényes fokozatokat megállapítani lehetetlen. Éppen az érdeklődés tényezőinek sokfélesége miatt pontosan körülhatárolt tanítási anyag kijelölését is lehetetlennek tartja. Decroly azonban nem esik az ellenkező végletbe sem, mert a tanítás menetét nem bizza a gyermek szeszélyes változó érdeklődési magatartására. Olyan tág tanítási anyagkeretet kíván megállapítani, amelyen belül a legkülönbözőbb érdeklődési irányok is megtalálják a maguk különleges anyagát.

Elismeri Decroly, hogy a gyermekben mutatkoznak olyan diszpozíciók, amelyek emlékeztetnek az emberiség bizonyos korszakait irányító hajlamokra (vadász, pásztor, földműves, kereskedő-korszak). Ezeknek a hajlamoknak a kiélésére alkalmat kell adni a gyermeknek. És mivel a gyermek fejlődése folyamán ugyanazokat a hajlamokat, érdeklődési irányokat mutatja, mint az emberiség fejlődésének első korszakai, azért a kibontakozásnak egyetlen környezet képes csak a megfelelő teret biztosítani: a természet. Szerinte tehát a legfontosabb követelmény: szabadon érje a gyermeket a természet ezerféle hatása. Az iskolát szabadba, kert közepébe kell építeni. Ez az iskola aztán a tanítási anyagot is a természet köréből választja ki a gyermek legáltalánosabb, legmélyebb és legállandóbb szükségleteinek megfelelően.

Decroly szerint tehát csak az a tanítási anyag számíthat valamennyi gyermek érdeklődésére, mely a közös ösztönökből folyó szükségletekre támaszkodik.

Ezt vallja Devey (14:13) is, midőn megállapítja, mennyire „rossz hatású tan” az, amely a gyermek szükségleteitől és feladataitól (funkcióitól) függetlenül választja ki az anyagot. Azt kívánja, hogy a tanítási anyagot a gyermek tapasztalatával, szükségleteivel, funkcióival számotvetve szemeljük ki. Decroly (i. m.) négy ilyen fontos szükségletet fedez fel a gyermekben: 1. a táplálkozás, 2. az időjárás viszonyai, 3. a veszedelmek és a különféle ellenségekkel szemben való védekezés és 4. a társas munka szükséglete. Ezeknek a szükségleteknek a tudatos kiélése teszi életképpé a gyermeket, s ezek azok az érdeklődési központok, amelyeknek a szem-

meltartásával kell történnie a tanítási anyag kiszemelésének és elrendezésének. Decroly tehát követi a gyermek érdeklődését s abba csempészi bele a tanítási anyagot.

Az így kiszemelt tanítási anyag a nevelés célját szolgálja: előkészíti a gyermeket az életre; a társas életre. Képessé teszi arra, hogy szükségleteit ki tudja elégíteni, de egy-szersmind annak a belátására is eljuttatja, hogy saját szükségleteinek ellátása csak a társas közösség érdekeinek szem-meltartásával történhetik. Bármelyik szükséglet kerül tehát a tanítási anyag központjába, a feldolgozás mindig kettős szempontból történik: 1. Hogyan elégítheti ki szükségleteit a gyermek? 2. Miféle viszonyban áll ez a szükséglet a közös-séggel?

Ezek alapulvételével megállapítja (3:25), hogy az anyag az ismereteknek két koncentrikus csoportját fogja alkotni:

1. A gyermeknek a saját magára vonatkozó ismeretei; önmagának, szükségleteinek, kívánságainak, céljainak, esz-ményeinek tudatossá válása.

2. A természetre és az emberi környezetre vonatkozó ismeretcsoporthoz. (Állatok, növények; a föld, a víz, levegő, ásvány, világ-egyetem. — Család, iskola, társadalom.) — Itt mindjárt megjegyezhetjük, hogy Decroly említett szempont-jai érvényesültek a magyar népiskolai tanterv készítésében is. Hogy csak egy példát említsünk: A beszéd- és értelem-gyakorlatok anyagának bővülő köre így halad: A gyermek játéka. A szülői ház. Az iskola. A község. A község és környéke. A magyar nemzet. Stb.

*

Újabbban is vannak törekvések, amelyek a tanítási anyagot kizárólag az érdeklődésre alapítják; olyan tantervet kísé-relnek megkonstruálni, amely megfelel a gyermek érdeklődé-sének ill. azon alapul.

Vajjon a művelődési anyag kiválasztásának ez a szem-pontja megfelel-e a gyermek valóságos érdekeinek? Azt mondhatjuk, nem. Az élet, amelybe a gyermek beleszületik, sokkal tágabb körű, mint amire a gyermek vele született érdeklődése irányul. Az érdeklődés természetében rejlik — mint láttuk. — hogy szükségletekhez tapad, éppen ezért nem lehet sokféle tanítási tárgyat huzamosabb időn át ugyan-azzal az érdeklődéssel kísérni. A tanítási anyag természete pedig ezt kívánja. Minden lényeges részlete oly szükséges, hogy iránta a növendéktől egyenlő érdeklődést kívánni lehetetlen volna. (59:42). A gyermek csak az iránt érdeklődik, ami biológiai-pszichológiai érdeke. Ez az érdeklődés szűkkörű.

Ezzel a szűk körrel szembenáll az egész emberi élet, a társadalom ezerféle kötelékével, parancsával; az iskola, a kormányhatalom, mely megköveteli hogy a gyermeket beleneveljük abba a nemzeti testbe, amelynek tagja. Különböző ismereteket, cselekvés- és viselkedés-formákat közlünk a gyermekkel abban a meggyőződésben, hogy a gyermeknek erre szüksége van. — még ha nem is érdeklődik iránta.

A fent elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy az érdeklődésnek nemcsak az a szerepe, hogy a tanítási és művelődési anyagot átszűrjük rajta; bár figyelembe vehetjük ennél a munkánál is. Komolyabb szerep az anyag egymásmellettiségének és egymásutánjának megállapításában jut az érdeklődésnek, miként azt Decroly rendszerében is láttuk. Az érdeklődésnek igazi jelentősége a kiszemelt tanítási anyag feldolgozásában, a tanítási módszerben domborodik ki. Az alábbi fejezetben ezzel a kérdéssel részletesebben fogunk foglalkozni.

*

Az anyagkiszemelés problémájával határos a tantárgyak kedveltségének a kérdése. Stern pozitív és negatív, ill. közömbös és bipoláris értékelésű tárgyakat különböztet meg.

Hogyan viszonylik a tárgyak kedveltsége az érdeklődéshez? Mindkettő mást jelent. A különbség a motívumokban van. Sok tanítási tárgy kedveltségének motívuma ugyanis nem azonos az érdeklődési forrással. Legelső fok pl. a tanító személye; tanítási módszere. Minél nagyobb öntevékenység jut a növendéknek a tanításban, annál jobban kedveli az illető tantárgyat. S ha ezenkívül még érdeklődik is a tárgy iránt, akkor igazi érdeklődésről beszélhetünk. A tárgy kedveltségével kapcsolatos az ú. n. siker-érzés. Ha a gyermek sikereket ér el, érdeklődése fokozódik a tárgy iránt. Sajnos, csak kevés pedagógus tudja, hogy a siker-öröm milyen erős motorja a tárgy megszeretésének; kedveltségének.

b) *Az érdeklődés felkeltése; a tanítási anyag feldolgozása.*

A tanításnak nem egyedüli eszköze az érdeklődés. Különbösen annak a spontán formája. Csak kevés tanuló van, aki magáért a tárgyért kutat; bár kétségtelen, hogy az ilyen fajta érdeklődés volna a legcélravezetőbb. Láttuk viszont azt is, hogy a gyermekkorban az érdekek még más szükségletek irányában tevékenyek.

Várkonyi (59:43) szerint is fontosabb az, hogy milyen érdeklődést kelt a tanítás, mint aminő a meglévő érdeklődés. Nagy László (1:133) ezt úgy fejezi ki, hogy a gyermekben nemcsak erősíteni kell érdeklődésének alapmotívumait, ha-

nem más mellékmotívumokat is ki kell benne fejleszteni. Ezt — szerinte — úgy kell elvégezni, hogy a gyermek egyéni alapmotívumát kell a tanításban felhasználni, ill. azt kell kiinduló pontul tenni más motívumok kialakításához. Herbart is a sokoldalú érdeklődés felkeltését tartotta a tanítás céljának. Az érdeklődést a tanítás végére helyezte, nem az elejére. Az érdeklődés legértékesebb hatásának ma is azt tekintjük, hogy igazi munkásságra serkent, további kutatásra ösztönöz.

Az érdeklődésnek az oktatásban való szerepét vizsgálva, felvetődik a sokat vitatott kérdés: Hogyan kelthetünk érdeklődést a növendék lelkében? Az érdeklődés-keltés tulajdonkép nem egyéb, mint szükséglet-keltés. A szükségletek nagyrészt maguk keletkeznek a gyermek lelkében. Előtérben mindig a vitális szükségletek állnak. A játék-szükségletet a pedagógia eredményesen felhasználhatja oktató munkájában. (Játékos oktatás.) Vannak ugyan pedagógusok, akik borzalommal szemlélik ezt a játékos módszert. Leginkább azért, mivel nem értik meg az alapgondolatot; de azért is, mert a pedagógiai gyakorlat sokhelyütt — e módszer ürügye alatt — pedagógiai anarchiára vezetett.

A játék-szükségletnek a tanításban való felhasználását kitűnő megvilágításba helyezte Claparède („vonzó nevelés“). Az ő játékelméletével most nem foglalkozunk, megelégszünk annak a megállapításával, — amire már előbb is kitértünk, — hogy a játék a gyermeknél szükséglet. Minél kisebb a gyermek, annál inkább áll az a tétel, hogy az ő „munkája“ a játék. Claparède vonzó nevelésnek mondja a játékos oktatást. Érdekes kívánsága: a gyermeket erőfeszítésre kell nevelni. Erre pedig csak a spontán érdeklődés teszi képessé a gyermeket. Ami iránt érdeklődik a növendék, — mondja Claparède, — az iránt jól kifejlődik a szellemi és erkölcsi erőfeszítése.

Itt van egyik sarkpontja a modern nevelői gyakorlatnak. A régi nevelés nem fordított gondot az egyén különös képességeire, hanem arra törekedett, hogy a művelődési anyagot egyenlő mértékben és ugyanazon módszerrel származtassa át a gyermek lelkébe. Az „új nevelés“ azonban tekintetbe veszi, hogy az érdeklődés lelki szükségletből fakad és kapcsolatos a gyermek tehetségével, hajlamaival. A modern pedagógia ezeket a hajlamokat megragadja a továbbhaladás céljából.

Feltűnő, hogy Claparède, aki a játékos tanítás szószólója, a munkát is a nevelés tényezői közé sorozza, midőn megállapítja, hogy munka nélkül nincs igazi nevelés. Szerinte

(10:117—118) a természet vágyakat, kívánságokat teremtett, amelyek a fejlődés szükségleteinek felelnek meg. S mindaz, ami ily vágyakat, szükségleteket kielégíteni képes, különös vonzó-erővel bír. A nevelő működések teljessége maga a játék.

Milyen feladatot ró hát ez a törvényszerűség a pedagógiára?

Valamely működést csak annyiban kell gyakoroltatni, amennyiben a gyermek természetes szükségleteinek megfelel, vagy míg ezt a szükségletet nála megteremtettük. Ugyanis ha ez a szükséglet ösztönszerűen nem jelentkezik, meg kell teremteni úgy, hogy a gyakorolt működések tárgya ragadja meg a gyermek lelkét, költse fel benne a vágyat a szükséglet irányában. Fontos, hogy a tevékenység játék-jelleggel bírjon. Claparède-nek ez a kívánsága nem ellenkezik azzal, amit az erőfeszítésről (munkáról) mond. Sőt, szerinte, csak akkor lesz az erőfeszítés hatásossá, ha a játék segítségével sikerült az erő kifejtéshez kedvet ébreszteni. Céloz a legnagyobb erőfeszítésre, a beszéd megtanulására.

Szükséges, hogy ez az erőfeszítés folytonosan játék-jellegű legyen; nem kell félni attól, hogy a játékszerűség veszélyezteti az eredményt.

Fel kell tehát vetnünk a kérdést: Az érdeklődés melyik nemét lehet a gyermek lelkében felébreszteni? A játék iránti érdeklődést, mert ez függ össze szorosan a természetes fejlődéssel. Csak akkor tudjuk lekötni a gyermek figyelmét s megnyerni szellemi erejét, ha ehhez a munkához segítségül szegődttetjük a játék-szerzete örömeit, s ingereket. (10:122).

Ugyanezt vallja Sikorszky (47:106) is, aki az érdeklődés felkeltésében fontos szerepet juttat az intellektuális játéknak.*

Ezt a gondolatot tette nevelői munkája tengelyévé az új iskola. Nem szabad azonban félreérteni a játéknak így értelmezett fogalmát. Nem mulatságról van itt szó, amelyen a régi pedagógia annyit botránkozott. („Az új iskolában nem tanulás van, hanem multság. Nem folyik benne komoly munka.”) — A multság könnyebbséget, lazaságot, passzivitást, a játék azonban aktív folyamatot jelent.

A fő tévedés Claparède (i. m.) szerint az, hogy a gyermekről azt kívánjuk, hogy kötelességérzetből, az elvont tárgy iránti tiszteletből tanúsítson érdeklődést. Elfelejtjük, hogy a

* V. ö. erre nézve Ferenczi István „Napsugár az iskolában” című ötletes munkáját.

gyermek nem felnőtt; nála más érdekek vannak az organizmus középpontjában, mint a felnőttnél. A gyermek számára nem léteznek a társadalom értékei. Ezeknek az értékeknek a helyét egyetlen természetes tevékenység foglalja el: a játék.

Ha a gyermektől olyan munkát követelünk, melynek alapja más, mint a játék, akkor úgy cselekszünk, mint az a féleszű ember cselekednék, aki tavasszal rázná az almafát, azért, hogy gyümölcsöt hullasson. Az ilyen ember az őszi termést is veszélyeztetné. (10:127). Miért fordult tehát az új iskola figyelme a játék, a játékos módszer felé? Azért, mert meglátta, hogy a gyermek érdeklődését ebben a síkban tudja leginkább biztosítani.

A gyermek számára a játék a munka. A kötelesség, az élet eszménye. Ez az egyetlen légkör, életforma, melyben szellemi lény lélekzeni tud, s amelyben tevékenységeket képes kifejtetni.

Hiányzik azonban Claparède gondolatmenetében egy fontos fogalom: a feladat fogalma. Elismerhetjük, hogy minél fiatalabb a gyermek, annál nagyobb szerep jut a játékos tanításnak. Később azonban lelki fejlődésében mindig több és több kapaszkodót találunk arra, hogy feladatok elé állítsuk s ezáltal igazi szellemi munkára szoktassuk, illetőleg, hogy arra képessé tegyük. A gyermek nemcsak játszani szeret; munkaszükséglete is van. Tapasztalatból tudjuk, hogy a gyermek szeret feladatokat kapni és megoldani. A feladat-szükséglet a 4—6 év körül kezd jelentkezni. Ez a készség a 6 éves korban már olyan fokú, hogy a gyermek alkalmas az iskolai feladatok felfogására és elvégzésére. Feladat-tudat nélkül az iskolai munka lehetetlen volna.

*

Claparède is elismeri, — amire az anyag kiszemelésénél mi is utaltunk, — hogy némely „tárgyat” nehéz vonzóvá tenni. A nehézség szerinte is abból ered, hogy a társadalmi fejlődés gyorsabb ütemben halad előre, mint az egyén fejlődése. Az egyén pl. semminemű ösztönszerű szükségletet nem érez olyan dolgok megtanulása iránt, amelyeket a társadalom feladatul ró számára. (A 10 éves gyermek bizony nem nagy vágyat érez arra, hogy megismerje, melyek a Yangce-Kiang mellékfolyói: vagy mennyi: 8×9 ?) Claparède szerint az ilyen tárgyakat is össze lehet kapcsolni — közvetve, a játék segítségével — a gyermek természetes érdeklődésével: vonzó tulajdonságokkal kell őket felruházni. Weszely (62:361) azt mondja, hogy az érdeklődés felkeltésének hathatós módja, ha a tárgyat valamikép vonatkozásba hozzuk a növendék énjé-

vel, kapcsolatot keresünk az ő élete és a tárgy között. Szükséges azonban, hogy a gyermek ezt a kapcsolatot felismerje és érdemesnek tartsa a vele való foglalkozást.

James (20:55) szerint is az önmagában nem érdekes tárgy azzá lehet, ha egy másikkal társítatik, amely iránt van érdeklődés. Így aztán a két tárgy mintegy egymásba nő; az érdekes rész tulajdonságát az egészre átruházza. Szerinte tehát az érdeklődés felkeltése céljából követni kell a gyermek veleszületett érdeklődését, s oly tárgyat kell nyújtani neki, amely ezzel valami módon kapcsolatos.

E közvetett érdeklődés szerepét Dewey (14:13—14) a következőképpen látja: Arról van szó, „mily mértékben képes az új motívum. a szellemhez intézett szózat magyarázni és a szellemmel kapcsolatba hozni a közvetlenül érdek nélküli dolgokat?” Tény, hogy kapcsolatot kell létesítenünk az eszközök és az elérendő cél között. A közömbös, sőt kellemetlen tárgy is érdekessé válik, mihelyt az Én olyan eszközt lát benne, mely céljához segíti, vagy mihelyt a tárgy olyan célként tűnik fel, mely megengedi, hogy a rendelkezésre álló eszközök az Én-t mozgásba hozzák, tevékenységre indítsák. (V. ö. a 19. 1., 2. bek.-ben érintett példát.)

Az az igazi pedagógus — vallja Dewey —, aki az érdeklődésben meg tudja látni nemcsak a nevelés kiinduló pontját, hanem a lehetőségeket magukba záró és eszményi célokhoz vezető funkciókat is. El kell azonban ismernünk, hogy ennek a közvetett érdeklődésnek a felkeltése nem könnyű feladat. Sokszor igazi nevelői művészet szükséges, hogy sikerüljön. Ezzel kapcsolatban felvetődik már most a nevelő személyiségének a kérdése.

Az érdektelen tárgyak iránti érdeklődés felkeltése elsősorban a tanító személyiségétől, nevelői módszerétől függ. A „tanítói művészet” a nevelés egész területén érezteti ugyan hatását, mégis a legfőbb tevékenysége, feladata az érdeklődés felkeltésében mutatkozik meg.*

Itt kell megemlítenünk azt a gyakran előforduló esetet, hogy kudarccal végződhetik a legjobban elindult érdeklődés-keltés is. Pl. valamely tanítási egység iránt a nevelő az előkészítésben hangulatos mesével vagy történettel próbál érdeklődést kelteni. (Sokszor ez a hangulatkeltség azonban „független” a tárgytól.) Az érdeklődést sikerül is felkelteni (a gyakorlati tanítások alkalmával sokszor tapasztaltuk), a fel-

* V. ö. A nevelő személyiség-jegyeire nézve Buzás alapos tanulmányát (8).

kelteir érdeklődés ébren is van addig, míg a tanítás el nem érkezik az új anyag közléséig. A tanítás után azonban általános a panasz: „A felkeltett érdeklődést nem sikerült fenntartanom.” — Vajjon miért nem? Egyszerűen azért, mert az érdeklődés nem a tanítási egységnek szólt, hanem a történetnek, a mesének.

Az érdeklődés felébresztését célozza az új iskola munkáltató, cselekedtető, öntevékenységre sarkalló eljárása, amely a gyermek tevékenységi hajlamára, szükségletére épít. A növendék könnyebben fogadja el, s teszi bensőleg magáévá a feladatot a cselekedtetéssel végzett tanításban, mint hogylha készen kapja azt. A növendékben van ugyanis bizonyos kezdeményező hajlam, tevékenységi vágy, tevékenységi szükséglet, melyeket fel lehet használni. A növendék a saját szükségleteiből indul ki, a saját impulzusait követi.

*

Legértékesebb formája az érdeklődésnek a tárgyból eredő, szellemi érdeklődés, melynek a tárgy iránt való képesség, érzék, hajlam, diszpozíció teszi az alapját. Másodlagos az akarat erőfeszítéséből származó érdeklődés. (58:44).

Az érdeklődés felkeltése kapcsán mutatkozik meg a nevelő igazi művészete. Fel kell használnia, a gyermekben levő szükségleteket, impulzusokat. (A gyermeki tudás- és kíváncsiságvágyat.) Amikor pl. kérdezzük, ösztönözzük, hogy érdeklődési körét bővítsé. Érdeklődést kelt tehát az a tanító, aki szükségleteket kelt.

Az ismereteket oly módon kell „bemutatni”, hogy a gyermek jelentőségüket felfogja, szükségyszerűségüket megértse, és lássa a saját szükségleteivel való kapcsolatukat. — ha t. i. ezeket magától nem veszi észre. Az új anyagot akkor sikerül valóban érdekessé tennünk, ha a gyermek azzal szembekeverülve, öntudatra ébred. (14:13). Claparède (10:143) szerint a „tanítás ne legyen egyéb, mint felelet, melyet a kérdező gyermek még nagyobb mohósággal fogad, akkor, ha rávezetjük arra, hogy maga állítsa fel a kérdéseket, melyekre ez a felelet vonatkozik.”

Az oktatásnak látnia kell, miképpen használhatja fel az érdeklődést. A firkálásra való hajlamot pl. mindjárt ki kell használni, amire lehet. Dewey szerint főfeladata a nevelésnek, hogy az érdeklődést és szokásokat úgy használja fel, hogy valami teljesebbet, nagyobbat, fegyelmezettebbet, rendezettebbet csináljon belőlük. Mert a valóságban az érdeklődés valami mozgó, növekedési folyamat, az élet értékeinek gyarapodása, energia-szerzés. A nevelő-művészet abban áll,

miképpen járjunk el, hogy a gyermek ismereteit és cselekvőképességét növeljük? (14:25).

Hogy a gyermek érdeklődése — a tárgy természetét nem tekintve — mennyire függ a nevelő személyiségétől, módszertől, azt a tapasztalat lépten-nyomon igazolja. Az egyik gimnázium A) osztályában X tanítja a matematikát; a tanulók igen szeretik ezt a tárgyat; a párhuzamos B) osztályban — más tanárnál — viszont a matematika a leggyűlöltebb tantárgy.

Itt vetődik fel Claparède-nek az ú. n. funkció-öröm elmélete. A siker-öröm-nyújtás egyik legtermészetesebb módja az érdeklődés felkeltésének. Mindazok a tevékenységek ugyanis, amelyek sikerrel végződnek, örömet keltenek bennünk. Funkció-örömet általában a játék, a tevékenység kelt a gyermekben; de egyéb tevékenység is (l. munkaiskola, munkáltató iskola), ha sikerrel jár.

A régi pedagógia nagy mulasztása volt, hogy nem ismerte fel ennek a funkció-örömnek nagy nevelői jelentőségét. Claparède szerint a középkori vallásos felfogás száműzte az örömet az ember életéből. Természetesen, a gyermek játékaikat is ebbe a kategóriába sorolta. Ez a felfogás azt gondolta, hogy az iskolai munka csak akkor terem gyümölcsöt, ha szenvedéssel van összekapcsolva. S ettől a felfogástól sokszor még a mai pedagógia sem tud szabadulni.

A konzervatív pedagógia általában nem jó szemmel nézi a gyermek érdeklődését, figyelemre méltató nevelői munkát. Azt tartja, hogy az új nevelés a szellemi munkától akarja mentesíteni a gyermeket. Ez a felfogás — mint láttuk, — a dolog lényegét egészében félreérti. A dolog t. i. ép ellenkezőleg áll: az érdeklődés az a motorikus erő, mely a szellemi erőfeszítés felé hajtja az értelmet. Az érdeklődésre alakított nevelés egyáltalában nem menti fel a tanulót a szellemi munka alól. Az érdeklődés volt mindenkor ösztönzője, hajtóereje a nagy eredményeknek, az emberi kultúra fényes alkotásainak.

Az érdeklődés problémáját érintő fejtegetéseinket nem zárhatjuk el anélkül, hogy ki ne térjünk az érdeklődéssel szoros kapcsolatban lévő figyelem kérdésére. A figyelem, miként Decroly-nál láttuk, az érdeklődés külső megnyilvánulása. Mac Dougall szerint az érdeklődés nem is egyéb, mint lappangó figyelem, a figyelem pedig: tevékennyé vált érdeklődés. Arra figyelünk, ami érdekel bennünket. E spontán figyelem mellett azonban az iskola és az élet megköveteli a szándékos figyelmet is. E két figyelmet alapjában a közve-

tett és közvetlen érdeklődés velejárójának tekinthetjük. Mint láttuk, az iskola, a nevelés szerepe ép az, hogy ezt a kétféle figyelmet (vagy kétféle érdeklődést) össze tudja kapcsolni az oktatásban. (60:90—91).

A modern pedagógiának tehát ismernie kell az érdeklődés pszichológiai alapját; természetét s pedagógiai vonatkozásait, de azt is világosan kell látnia, hogy milyen hely illeti meg ezt a kérdést az oktatásban. Mert bármennyire is fontosnak tartjuk a gyermek érdeklődésének szem előtt tartását, mégsem tartjuk indokolatlannak Kelley figyelmeztetését: „A gyermek érdeklődésének túlzó és vak követése végül is szellemi zűrzavarra vezet.

3. A nemi felvilágosítás (eredeti probléma) a gyermekkorban

„A szexuális felvilágosításnak célja az, hogy a gyermeket megóvjuk attól, hogy másoktól kapjon olyan „tanítást“, ami káros volna rá. Ezt a mi felvilágosításunkat úgy fogjuk elérni, ha megelőzzük az avatatlan helyről jövő felvilágosítást.”

(Nógrádi, A gyermek.)

a) *A gólyamese.*

Láttuk, hogy a gyermek kérdéseiben jelentékeny szerep jut az ú. n. eredet-problémának. (L. a kérdések tartalmi elemzését.) Ezért azoknak a kérdéseknek a pedagógiai vonatkozásait — melyekkel a gyermek az ember eredete, születése felől tudakozódik — részletesebben szemügyre kell vennünk. De behatóbb tárgyalásra ösztönöz bennünket az a bizonytalanság is, amely manapság is észlelhető még a családi nevelésben ennek a kérdésnek a felmérülése kapcsán. Még a legintelligensebb szülő is gyakran ingadozik, amikor ebben a kérdésben „szint kell vallania“ gyermeke előtt. (Bizonyos álszemérem üli meg napjainkban is a társadalmi berkeket.

Mielőtt azonban a kérdés részletesebb vizsgálatába bocsátkoznánk, tisztáznunk kell egy alapvető fogalmat. A tudományos irodalomban nemi felvilágosításról beszélnek olyankor is, amikor csupán az ember eredetére kíván magyarázatot a gyermek.* Nemesné Müller Márta (34:52) is

* Még a nagyon konzervatív Prüfer (43) is ilyen vonatkozásban beszél erről a kérdéstről.

azt hiszi, hogy amikor a gyermek az eredet (születés) rejtelme felől kezd kérdezősködni, nemi kérdések izgatják. Freud (17) pedig odáig megy, hogy a gyermek jellemző kutató ösztönét szexuális kíváncsiságra vezeti vissza, amely tulajdonkép ebben a kérdésben csúcsosodik ki: Hogyan születik a gyermek? Ezt a felfogást vallja Bálint Alice (4:47) is gondolkodtatásra készítő kitűnő munkájában. Ezt a beállítást azonban még Freud kitűnő tanítványa, Stekel is helyteleníti (48:II.35). Mi sem ösztjük ebben a kérdésben Freud és Bálint nézetét.

Véleményünk szerint a „hogyan lesz a gyerek?” kérdés-komplex nem szexuális érdeklődésből fakad. Hogyan van, hogy mégis lépten-nyomon „nemi felvilágosítás”-ról hallunk, valahányszor a kis gyermek eredet-kérdése kerül szóba? Ennek valószínűleg az az oka, hogy ez a kérdés később a tulajdonképeni nemi felvilágosítással kapcsolatban is felvetődik. Másrészt meg valószínűleg Freud tanítása nyomán vert gyökeret ez a szóhasználat: — ilyen értelemben is — a köztudatban. Meggyőződésünk, hogy a kérdés első ízben való felmerülése idején nem tartozik a szexuális érdeklődés kategóriájába. Természetesnek tartjuk, hogy a gyermek kutató ösztöne, — (mint többször érintettük) — az ember eredete felé is fordul. De épúgy más dolgok, állatok stb. eredete is foglalkoztatja.

Mi tehát a gyermeknek az ember eredete iránt való érdeklődését nem tekintjük nemi érdeklődésnek. S mivel vizsgálódásunk határa az iskolakorral (12—13. év) lezárul, a szorosabb értelemben vett nemi felvilágosítás kérdésével nem foglalkozunk; ez a kérdés feladatunk körét meghaladja. Hogy mégis több helyütt „nemi felvilágosításról” szólunk, az annak a jele, hogy a kérdést szándékosan nem akarjuk szigorúan elválasztani a tulajdonképeni nemi felvilágosítástól.

Megjegyezhetné valaki, hogy ha ez a kérdés — mint fennebb említettük — a nemi felvilágosítás kapcsán természetesen felvetődik, mi célja, annak, hogy itt foglalkozunk vele. A dolog nem ilyen egyszerű. (Miként az előbbi fejtegetések tán rávilágítottak,) a gyermeknek^a okvetlenül meg kell adnunk az értelméhez és kíváncsisághoz mért felvilágosítást, mégpedig idejében. Természetesen vonatkozik ez a tulajdonképeni nemi felvilágosításra is. (A továbbiakban tehát folyton ezt az elvet tartjuk szem előtt mindannyiszor, valahányszor „nemi” kérdésről beszélünk.

Mielőtt az eredet-kérdésben való felvilágosítás módjával részletesen foglalkoznánk, ki kell térnünk a már említ-

tett gólyamesére. Ez volt régen, - sokhelyütt ma is - egyetlen kényelmes módja a „nemi felvilágosítás”-nak. Székely szerint (51:99—101) a gólyamese a tudatos hazugság és mese-fantázia találkozása. Hazugság, mert nem azért mondjuk el, hogy mesét mondjunk, hanem azért, hogy eltagadjuk vele az igazságot. „A gólyamese nem más, mint a szülés misztériumának szimbólumokban való elbeszélése.” Több tudós szerint a férfiak találták ki, s remboló munkát végeztek vele nemcsak a gyermek, hanem az anya lelkében is. Mert az anyaság nagyszerű funkcióját egyszerűen eltagadja, s a gólyára ruházzák. „A nő a gólyamesében saját magát alázza le, mert az anyaságát tagadja meg.” (51:100). A nőknek meg kell szabadítaniuk anyaságukat a gólyamesék emléktől, mert csak lélekben szabad anya nevelheti szabad emberré gyermekét. „A gólyamesét mesélő anya még rab-szolgalelek.”

Más kár is származik a gólyameséből. Ezekre a káros következményekre többen is rámutattak: Prüifer (43), Stelkel (48), Székely (51, 52), Olasz (37), Csia (12), Marczel (27), Nógrády (35), Oker-Blom (36), Nemesné (34) és mások. A legsúlyosabb következmény az, hogy a gyermek előbb-utóbb rájön, hogy becsapták. Nemesné mondja (34:52), hogy semmi vonatkozásban sem csalták meg a gyermek bizalmát, mint éppen a születéshez kapcsolódó magyarázatokkal, amikor gólyamesékkal s egyéb ostobaságokkal igyekeztek elkerülni az egyszerű, őszinte választ. Őva inti a szülőket, hogy gyermekeik kérdéseire kitalált mesékkal ne válaszoljon.

Nem tanácsos mondja Csia is (12:81) — a gólya ostoba meséjével előállni, mert a gyermek később belátja, hogy szülei hazudtak. A szülők igazmondásában való kételkedés aztán egyéb dolgokra is feltámad benne. A gyermek látja, hogy valamit titkolnak előtte s felkel a gyanú, hogy ez valami bűnös dolog lehet. Általában felkeltjük vele a titokzatos dolgok iránt való kíváncsiságot.

Elfogadhatjuk Freudnak azt a megállapítását, hogy az az érzés, hogy a felnőttek az igazságot illetőleg megcsalták, sokban hozzájárul a gyermek magára-maradásához s önállósága kifejlődéséhez.

A gyermek nem fogja megbocsátani, ha becsapták, hanem hazugságokkal fogja viszonzni. Különben is: miért kell a gyermek születéséből titkot csinálni, amikor a természet folytonos letagadhatatlan bizonyítékokat szolgáltat (48:61).

Egyöntetű tehát a vélemény: a gólyamesét száműzni kell a gyermekszobából.

b) *Hogyan pótoljuk a gólyamesét?*

Mit mondjunk a gólyamese helyett? Mi módon adjuk meg a gyermek eredetkérdéseire a magyarázatot? Hogyan történjék a felvilágosítás?

Kár volna tagadnunk, hogy ezekre a kérdésekre nem könnyű a felelet. Különösen konkrét utalásokban megtehetően szegény a lélektani irodalom. Ranschburg (46) szemére is veti Stekelnek, hogy a legnehezebb esetekre idézett művében nem ad feleletet.

Stekelt bírálva Ranschburg (46) erősen konzervatív álláspontot foglal el, s helyteleníti annak felvilágosító elvcit azon egyszerű oknál fogva, hogy a gyermek nem érti meg a dolgokat s „nagyobb talányokkal a fejében” jár tovább. Azt kívánja (44:146), hogy a szülő vonja közel magához a gyermeket s ismertesse meg vele a legszükségesebbeket, amit a nemi kérdésben tudnia kell. Hogy mit kell tudnia a gyermeknek, azzal adós marad. Egy példát említ a gyümölcsfáról, virágról, termésről: „Bennem termettél, mint almában a mag.” (Sexuálped. Előad. 61.) Hogy aztán e példák alapján, miként halad tovább a gyermeki analógia, nem tudjuk. Véleményünk szerint Ranschburg aggodalma saját példáira megokoltabb, mint Stekel módszerére. Meggyőződésünk, hogy az ő felvilágosítása „nagyobb talányokkal” kínozza a gyermek elméjét, mint Stekeléké.

Mielőtt a fenti kérdésekre feletet keresnénk, vessünk rövid pillantást a nemi felvilágosítás multjára.

A nemi felvilágosítás kérdése a filantropizmus óta foglalkoztatja a pedagógiát. Basedow a dessau-i filantropinumban meg is valósította. A mult század utolsó éveiben ismét napirendre került a kérdés, és heves vitákat szült. Különösen a felvilágosítás kérdése adott s ad ma is számtalan vitára alkalmat. Az itt a nagy kérdés: A gyermek nemi felvilágosítását a véletlenre kell-e bízni, vagy inkább a szülők (nevelők) végezzék el? A vélemények különösen a multban, igen ellentmondók voltak. 1890-ben még a német „Konferenz der deutschen Sittlichkeitsvereine” a „közvetlen” felvilágosítást pedagógiátlan és káros eljárásnak mondotta, míg 1907-ben egy másik német társaság, (amely a nemi betegségek elleni harcra alakult), szükségesnek tartotta. (43:199).

Felmerül egy másik kérdés is: A szülő vagy az iskola végezze el a felvilágosítás munkáját? Voltak (pl. a német asszonyok egyesületének gyűlése: 1902), akik az iskolára akarták ruházni, „mivel a szülői házban többnyire hiányzik az alkalom és a módszer ennek a kérdésnek a megoldá-

sához.“ A német orvosok viszont (az 1908-i orvosnapon) az iskolát nem tartották megfelelőnek — ép a tömegnevelés miatt — erre a feladatra.

A kérdés manapság is változatlanul nehéz. Ezt mondja Csia (12:81) is nagyon tanulságos könyvében. Szerinte nehéz a kérdés a manapság is uralkodó prüd felfogás miatt, mely bizonyos körökben uralkodik. Igazat ad Carmen Sylvia mondasának: a prüderia az erkölcsi rothadás parfómje.

Általánossá kezd válni az a vélemény, hogy a felvilágosítás munkáját a családban kell elvégezni. A szülők — Csia szerint — a felvilágosítás elmulasztásával határozottan bűnt követnek el. Természetesen, a kérdés természetéből is az következik, hogy ez a felvilágosítás csak egyénileg történhetik. A szülőket meg kell győzni, hogy ez az ő feladatuk, az ő kötelességük.

A felvilágosítás nem volna külön probléma, ha a szülők e tekintetben megtennék a kötelességüket, s ha ehhez kellő tapintattal is rendelkeznének, vagy legalább a gyermek bizalmát megőrizni és mélyíteni törekednének. (37:136). S ha volna a gyermeknek hova kihez fordulnia! Az bizonyos, hogy e téren még igen sok előítélettel, félreértéssel kell a haladó pedagógiának megküzdenie. „Nemi életünk tele van megoldatlan kérdésekkel, szégyenérzetünk, gátlásaink nehézzé teszik számunkra az egyenes, őszinte választ.“ (34:52). Mindenekelőtt szakítani kell azzal a felfogással, mintha a nemi élet magában véve valami közönséges, tisztátalan, erkölcsstelen lenne. amely miatt az embernek szégyenkeznie kell. A prüd felfogás tette ezt a kérdést misztikussá; az álszemérmes és strucc-morál kendőzte el s forgatta ki természetes mivoltából ezt az alapjában véve legtermészetesebb dolgot. (35:36).

„Ezen a területen vissza kell szereznünk az elfogultságot és az egyszerűséget az ostoba prüderiától, és a cinikus trágárságtól függetleníteni kell magunkat. Talán egyetlen területen sincs olyan nagy szüksége a fejlődő embernek egy szerető és biztos kéz vezetésére, mint a nemi élet területén.“ (16). A másik nehézséget okozza az időpont megválasztása. Egy apát említ Csia, aki szorongó érzések között készült, hogy felvilágosítsa a fiát. A fiú ezalatt pukkadózott a nevetéstől. Már nemi betegsége volt.

A harmadik nehézséget az okozza, hogy sok szülőben nincsen meg az az erkölcsi komolyság, ami a felvilágosításhoz szükséges. Ilyenkor legjobb, ha ezt a feladatot másra bízzák (tanító, nevelő).

Prüfer (43:200) szerint fontos, hogy a felvilágosítás ne túlságosan korán, de ne is későn történjék. Ha korán jön ez a felvilágosítás, akkor a gyermek nem fogja megérteni, ha pedig későn, — amikor a fátyolt már piszkos és undorító formában fellebbentették előtte, — akkor már nincs semmiféle hatása, semmi célja.

Tuszkai (36:95). midőn a felvilágosítás körül dúló vitákat ismerteti, megállapítja, hogy a felvilágosításra okvetlenül szükség van. Azt mondja, ezt a munkát nem lehet egészen a családra bízni; sokszor az iskolaorvos eredményesebb munkát végezhet. A felvilágosítás idejére vonatkozólag azonban ellenmondásba kerül önmagával. Egy helyen azt mondja: „a középiskola felső osztályába járó tanulók vannak azon korban, amelyben a szükséges felvilágosítást meg kell adni.“ (I. m., 95. l.). Nem sokkal később pedig már ezt olvassuk könyvében: „A felvilágosítás kérdése a 17—18. éves fiúk előtti meghaladott álláspont.“ (98. l.). A felvilágosítás módjáról csak annyit mond, hogy a szülőnek és nevelőnek igyekeznie kell megszereznie a gyermek bizalmát, hogy a felvilágosítást ne másutt keresse.

A felvilágosítás idejére nézve Oker-Blom is (36:10) főirányítónak tartja: jobb egy évvel korábban, mint egy perccel később kezdeni. Természetesen nem lehet életkorhoz kötni a felvilágosítást, mert az a gyermek egyéni fejlődésétől függ; attól, hogy mikor érdeklí ez a kérdés.

A mi véleményünk is az, hogy ezt a kérdést csak egyénileg lehet elintézni. „Csak az egyéni felvilágosítás tudja megadni azt a gyermeknek, amire annak éppen szüksége van. Csak az célravezető.“ (Olasz, 136—137).

Nézzük már most a legfontosabb kérdést, amit már előbb felvetettünk: Hogyan történjék a felvilágosítás? (Itt — mint korábban jeleztük is, — csak az eredet-kérdést tartjuk szem előtt.)

E tekintetben is megoszlanak a vélemények) Sokan azt tartják, hogy a felvilágosításnak poetikus formában kell megtörténnie. Szerintük a növény- és állatvilágból kell kiindulni, és engedni, hogy a gyermek az analógia alapján haladjon tovább. Ebben az irányban tevékenykedett a német „Dürerbund“, amely 1908-ban pályadíjat tűzött ki: Miként lehetne a szexuális kérdések iránt érdeklődő gyermeknek a kíváncsiságát kielégíteni? A pályázatra 500-nál több „hozzászólás“ érkezett be a társadalom minden rétegéből. A legjobb példákat a „Dürerbund“ közzétette (Am Lebensquell c. műben).

Ebben az irányban halad Prellwitz (42) is, aki a felvilágosítást finom költői formába öltözteti. Érdekes felfogására világot vet a következő kis példa. Egy kis leány édesanyjához megy a következő kijelentéssel: Anyám, V. azt mondja, nem igaz, hogy a gólya hozza a gyereket. — Vár, hogy az anya megbotránkozva cáfolja meg V. állítását. Az anya azonban szeretettel mosolyog, s azt mondja: Kis lányom, az csakugyan nem igaz. Csak a nagyok mondják, mert a kicsinyek nem értik meg a valóságot. — A kis leány csalódottan sóhajt, fiútestvére azonban sürgeti anyját: Mondd már meg! — Az anya mosolyog: Gyermekek, nagyon szép az. Várjatok csak, valamikor mindent el fogok mondani. Ti még kicsinyek vagytok. Nagyon mélységes és titokzatos dolog az, melyet a jó Isten a kezében tart. Az ember nem fecseghet róla. Csak ritkán tárja ki Isten tenyerét, s akkor mondhatja azt meg az anya gyermekének; akkor az nagy esemény. Várjatok, míg elérkezik a nap.

Igy csitítja ismételten az anya gyermekeit, míg egy szép napon a kívánt felvilágosítást végre megadja.

Prellwitz úgy gondolja könyvének használatát, hogy a szülők „egy áhítatos órában” a gyermekekkel együtt elolvassák, vagy pedig — ha elérkezik az ideje — egy szál virággal feltűnés nélkül, csendesen a gyermek kezébe adják. Azt ajánlja: Ne tégy hozzá (t. i. a könyv anyagához) semmit, mert a kifejezések különbözősége miatt súrlódások adódhatnak. Csak egyet tégy hozzá: áhítatot, ünnepélyességet!

Ilyen módon a titkot örömteljes tisztelettel fogadja magába az ifjú lélek.

Ez a gondolat irányítja Oker-Blom Miksa (36) művét is, amely a fiúk és a leányok felvilágosítására külön-külön közöl a háziállatok életéből vett példákat. A felvilágosítást a doktor-nagyhácsi végzi. A könyv magyar fordításának előszavában Imre Sándor a következőket írja: „Arra való (az a könyv), hogy a szülők olvassák el, s azután így beszéljenek a gyermeknek, vagy együtt olvassák el fiúval a fiú, leánnyal a leány falusi élményeit. Akár a gyermek kezébe is adhatják a megfelelő részt; de ha elolvasta, beszélgessenek róla, hogy így szülők és gyermekek között ne fejlődjék ki az a kényes titkolódzás, ami sok szerencsétlenségnek volt már az oka.”

Preisich Kornél (41:21) is azt kívánja, hogy az „ide vonatkozó kérdéseket nem szabad direkt válasszal brutálisan elintézni. hanem a gyermek kora és érettsége szerint, természettani ismeretekre támaszkodva, némi poézissal, mégis a

valóságot nem ferdítve, kell a választ megadni.“ Így vélekedik Muckermann is. Véleménye szerint, ha a gyermek az igazságot kívánja megtudni, meg kell mondani, „mert hiszen a valóság sokkal szebb, mint a mese.“ Beszélgetési módja általában azonos szellemű Tóth Tihamér (54) s Prellwitz közlő példakkal.

A felvilágosításnak fent vázolt módjai nyomán bizonyos nemi felvilágosítási kultusz fejlődött ki. Vannak — többek közt Prüfer is, — akik a felvilágosításnak ezt a módját nem tartják célravezetőnek. Székely Béla szerint éppoly hibás a modern felvilágosító szisztéma, mint a gólyamese, mert valóságos „hőskölteményt“ csinál abból, hogy az anya szíve alatt hordta a gyermekét, (v. ö. Prellwitz „ünnepi hangulata“). Bármennyire szépen hangzik is az „áhitatos felvilágosítás“, — mondja Prüfer (43:201) — mégis bizonyos veszedelmek rejlenek ebben a módban. Szerinte a gyermek kíváncsisága és feszültsége erősen fokozódik. — Megállapítása közel jár az igazsághoz: ezzel a módszerrel a felvilágosítási aktusból túlságosan nagy hűhót csinálnak.

Weszely komoly, higgadt tanulmányában (61:368—379) szintén megállapítja, hogy a felvilágosítástól nem kell félni, de nem is kell belőle nagy dolgot csinálni. Szerinte azzal, hogy a 10 éves gyermek ismeri a nemi dolgokat (inkább azt mondhatnánk: eredetkérdést), abból nem lesz baj. A gyermek nem lesz tőle sem erkölcsösebb, sem erkölcstelenebb. Szerinte a nehézség nem is a kérdés megértésében van, hanem abban, hogy nehéz ezeket a dolgokat úgy magyarázni, hogy a gyermeki lelkiület természetes szemérem-érzése sértetlen maradjon, s a felvilágosítás ne szolgáljon a nemi ösztön korai kifejlesztésére. Érdekes, hogy a konzervatív Olasz (37:137) is ezen a véleményen van. Nem kívánatos, — mondja, — hogy a „különben igen jó szülő, vagy nevelő a felvilágosítás előtt külön imádkozik a gyermekkel: „nehogy ártson“ neki az, amit hallani fog. Elég, ha a felnőtt imádkozik (magában) ilyenkor, s bízik a jó Isten segítségében.“

Székely Béla egyik művében (52:81—98), — mely szerintünk a magyar pszichoanalitikus irodalom egyik legértékesebb alkotása, — elítéli az ú. n. modern felvilágosítást. Már említett felfogása még cröteljesebben jut itt kifejezésre: A helyes nevelési rendszer az, amelyben az elméleti kérdések kapcsán nem is kerül sor a felvilágosításra, mert a gyermek más fogalmakkal együtt az erre vonatkozó tudnivalókat is megszerzi. Hangsúlyozza, hogy ez a kérdés nem csupán

értelmi vonatkozású, hanem érzelmi feszültség a rugója, amelyet a felvilágosítással kapcsolatban fel kell oldani.*

c) Milyen legyen a felvilágosítás módja?

A legtöbb gyermek ebben a korban (8—12. év) korántsem tulajdonít akkora fontosságot ennek a dolognak, mint ahogy azt pl. Prellwitz is gondolja.** Az egészséges gyermek ebben a korban egészen más dolgokra van beállítva, éppen nem a szexuális problémára; ezért nem szabad erőszakkal gondolati és képzeleti életének középpontjába tolni.

Prüfer e kérdésben Stekel felfogását vallja, s őt idézi (i. m.-vében): „Határozottan ellensége vagyok — írja Stekel — annak a felvilágosító rendszernek, amelynek ma valóságos propagandát csinálnak, amelyben szellemi járványt látok. A kérdést csak egyénileg lehet megoldani a legjobban, úgy, hogy a szülők egy bizonyos kortól kezdve, beszélgetéseikbe szexuális dolgokat, mint magától értetődőt szőnek bele, ünnepélyes kiemelés, és titokzatos ceremóniák nélkül; s anélkül, hogy minden világossá válnék.“

Igy látja a kérdést Székely (51:100) is: „Rossz nevelő az az anya, aki egy szép napon „felvilágosítja” a gyermekét. Mert minden ilyen programmszerű felvilágosítás annak a bizonyítéka, hogy a gyermek számára problémává tett valami, aminek sohse lett volna szabad, hogy problémává legyen.“ Ha a gyermek idejében természetes, egyszerű magyarázatot kap, akkor az ilyen „ünnepi hangulatú” felvilágosításra nincs szükség. Szerinte sohasem szabad a gyermek előtt kétségessé tenni, hogy az anyja az, aki testében hordozta és aki a világra szülte. Tapasztalat szerint ugyanis szellemi fejlődése legelején a gyermek minden magyarázatot különösebb emóció nélkül vesz tudomásul.“ A kisgyermek könnyen tudomásul veszi a tényt, hogy mikor aprócska és tehetetlen volt, anyukája azalatt gondját viselte, hogy saját testében hordta, így ápolta, hordozta.“

A titkolózás céltalan. A gyermeket helyes ösztöne, fejlődő értelme előbb-utóbb rávezeti az igazságra. Nem természetesebb az, ha a szülő megmondja neki, hogy véréből való vér, testéből való test?

Hozzá kell szoktatnunk a gyermeket — s magunkat is, — hogy ne resteljünk ezekről a dolgokról egymás közt be-

* A felvilágosítás módjára nézve v. ö. i. m. 104—113. lapjait.

** V. ö. Katz: A gyermekek a fán nőnek?

szélgetni. Ha ez a közvetlen beszélgetés sikerül, „nyert ügyünk van: mi leszünk az élet egyik legfontosabb s legveszedelmesebb kérdésében tanácsadója gyermekünknek.” (35:37—38). A szülő vonja közel magához a gyermeket, s ismertesse meg vele a legszükségesebbeket, amit a nemi kérdésekkel kapcsolatban tudnia kell. (44:146).

Tehát a gyermeknek lassanként meg kell tanulnia a magától értetődőt a nélkül, hogy előtte tulságosan korán minden világossá válnék. Igen helyesen tapint rá a kérdésre Prüfer, amikor azt mondja: A kérdést kezdettől fogva természetes módon kell kezelni s akkor a felvilágosítás nem válik titokzatos, különös aktussá, hanem organikusán be lesz ágyazva az egész nevelői eljárásba, egyoldalú kiemelés és hangsúlyozás nélkül. Fődolog, hogy nyíltság és tárgyilagosság uralkodjék a szülők és a gyermekek között, akkor aztán kifejlődik kettőjük között az a bizalom, amely a nemi nevelésben nélkülözhetetlen. Igy vélekedik Stekel (i. m. 61) is, midőn megállapítja, hogy minél közvetlenebbül és természetesebben beszélünk, minél kevesebb misztikummal vesszük körül a nemi életet, annál nagyobb szolgálatot teszünk a gyermeknek. Enyhíteni kell ezt a kérdést takarékos miszticizmust, s a nemi életet „az egyén utódaiban való folytatásának” eszköze gyanánt kell feltüntetni, (44:146).

Egészen természetes, hogy a gyermek erkölcsi nevelése a nemi felvilágosítással nem oldódott meg, bár kétségtelen, hogy a nemi nevelés egyik legfontosabb részterülete az akarat-nevelésnek, jellemképzésnek. Ennek a kérdésnek a tárgyalása azonban nem tartozik feladatunk keretébe.

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk: az ember eredetére vonatkozó felvilágosításnak lépésről-lépésre kell haladnia; szigorúan alkalmazkodva a gyermek érdeklődési területéhez. Miként többször hangsúlyoztuk, csak arra kell felelni, amit a gyermek kérdez és semmivel sem többet, mint amennyit tudni akar.

Stekelnek szemére vetették: — mint említettük — hogy csak egy konkrét példát említ munkájában a felvilágosítás módjára vonatkozólag. Elfelejtik, hogy neki nem is volt célja adattárat nyújtani: ő az alapelveket igyekezett kifejteni.

Az a véleményünk, hogy az elmondottak alapján, — a nélkül, hogy határozottan állást kellene foglalnunk konkrét felvilágosítási mód mellett — nem lehet nehéz a gyermek fejlettségi fokához mért korszerű felvilágosításnak helyes formáját megtalálni. Mégis, hogy Stekel ért szemrehányástól mentesüljünk, megpróbáljuk az elmondottakat konkrétabb formában (példákon) is szemléltetni.

d) *A természetes felvilágosítás.*

Tapasztalat szerint a gyermek eredet-problémát érintő kérdéseira következőkben foglalhatók össze: Hol voltam, mielőtt megszülettem? Hogyan születtem? Hogyan kerültem oda, ahonnan születtem? — Az utóbbi kérdést rendszerint csak az a gyermek teszi fel, akit az előzőkről már megfelelőképpen felvilágosítottak; és csak később, a nemi érés korában.

Az ember eredetére vonatkozó kérdésekben Olasz (37:136) is három gondolatkört fedez fel: 1. A gyermek eredete és az anyának a szerepe. 2. A fogamzás ténye és a férfinak és a nőnek a szerepe. 3. A szexuális viselkedés normái. A nehézség leginkább a 2. résznél mutatkozik; a 3. későbbi korra tehető, ezért nem is tartozik tárgyunkhoz. — Vegyük sorjában ezeket a kérdéseket.

Mint már említettük, a gyermek különösebb zökkenő nélkül vészi tudomásul, hogy születése előtt az anyja „hasában” volt. Olasz azt ajánlja: ez a megismerés olyan legyen, hogy a nemiség (szexualitás) méltóságát kiemelje; továbbá, hogy a szexualitást a gyermeki léleknek abba az érték-szférájába illessze be, amely az egész ember feladatát tartalmazza. — A fontos csak az — (miként többször hangsúlyoztuk — hogy a szülők és gyermekek között meghitt baráti viszony legyen: hogyha ezek a „kényes” kérdések felvetődnek, teljes bizalommal és megnyugvással öhozzájuk forduljon és ne máshol keresse a választ. Ez az egész kérdés — Székely szerint — csak ott probléma, ahol a gyermek és szülő viszonya is problematikus.” Jobb, ha az apjától, anyjától hallja a dolgot, mintsem rejtett helyeken suttogva lesi vagy olvassa meg nem értett, nem neki való könyvekből, vagy személyektől” (44:146).

Hogy a felvilágosítás alkalomszerűen miként történhetik, arra igen szép példát közöl egy apa az egyik népszerű német folyóiratban:

„Miklósunk — 8 éves — egyike a csendes, gondolkozó gyermekeknek, akik órák hosszat eljátszadoznak egyedül, akiknek mindenről megvannak a saját gondolataik. Aikben kérdések merülnek fel olyankor is, amikor más, hasonló korú gyermekek semmi különöset sem figyelnek meg.

Tavaly télen néhány hónapot a nagyszüleinél töltött, falun. A nagyszülőknek két tehene van. Az egyik tehén bor-

* Eltern und Kind.

jazni készült. E miatt nagy volt az izgalom az egész családban, — amilyen csak egy kis gazdaságban lehet, a táplálkozási nehézségek miatt. A család mindegyik tagja naponként legalább kétszer kiment az istállóba és szakértői pillantással megvizsgálta a tehenet. A szomszédok is átmentek és megtagogatták. A beszélgetés tárgyát a küszöbön álló esemény képezte. A mi Miklósunk, magától értetődően szintén gyakran kiment a többiekkel az istállóba: mindent látott és hallott. Végül is kisütötte, hogy a borjúnak a tehén hasában kell lennie. Hogy teljes bizonyosságot szerezzen, megkérdezte a nagynénjétől (vele volt a legbizalmasabb viszonyban): A borjú a tehén hasában nő? — Mire ezt a feleletet kapta: Igen. Ezzel a kérdés egyelőre elintézettnek látszott.

Alighogy hazajött, egy reggel elfogta az anyját, s a következő párbeszéd fejlődött ki köztük: Mama, Erzsí néni azt mondta, hogy a kisborjú az anyja testében nő. Igaz ez? — Igaz, fiacskám. — Így hát a kiscsikók is az anyjuk testében nőnek? — Igen, fiacskám. — És nem okoz az fájdalmat? — De, fiacskám, gyakran nagyon is fáj. — De úgye, a madaraknál is másként van? A kiscsirkék a tojásból jönnek? — Igazad van, gyermekem, a madarak először tojást tojnak és ezekben a tojásokban növekszenek aztán a kiscsirkék. Egy napon aztán feltörnek a tojáshéjat és kijönnek készen.

A beszélgetésben szünet következett, mialatt a mi leánykánk nehéz kérdéssel látszott foglalkozni. A mama pedig — vár. Végre megkérdezi a kisfiú: Mama, így hát én is a te testedben növekedtem? — Igen, fiacskám. — A gyermek többet nem kérdezett, hálás izgatottsággal nézett anyjára és a kezét kereste. És az anya szeretettel ölelte át gyermekét.

Azóta kétszer tért vissza erre a tárgyra. Először egészen röviden, amikor egyszer az anyjával sétált, s egy erősen terhes asszonnyal találkoztak. — Anyu, láttad azt az asszonyt előbb? Neki is egy kis gyerek van a testében? — Igen, fiacskám. — Csak ennyi, és a tudásvágy ki volt elégitve; az első élmény szentsége megmaradt.

Másodszor, amikor az iskolából hazajött, említette. Anyu, ma egy fiú arról beszélt, hogy hogyan születik a gyerek; förtelmes volt. Úgye, Anyu, arról nem kell beszélni? — Nem, fiacskám, arról a gyerekek még semmit sem tudnak; arról csak az anák tudnak beszélni.*

A második kérdésre — mint láttuk — Miklós nem kí-

* V. ö. erre nézve még Oker—Blom, Székely, Tóth Tihamér, Marczell és több szerző példáit.

váncsi. Székely azonban azt mondja (51:102), ha felvetődik, erre is higgadtan és egyszerűen kell a választ megadni a válságnak megfelelően: az anya testén kinyílik egy nyílás, mely azután megint láthatatlanul kicsi lesz.

Maksay (37:137) ilyenféle kis rövid felvilágosítást ajánl az anyáknak: „Mindenik anyának van a szíve alatt egy féltve őrzött rejtekhelye, melyben az ő magzatát hordja addig, míg a jó Isten elég erőt ad a magzatnak arra, hogy már egyedül is, édesanyja testén kívül meg tudjon birkózni az élettel. Akkor a magzat elhagyja a rejtekhelyet, de magával hozza az anyai szív kiapadhatatlan melegét és a szülő vérenek egy részét.”* Fontos, hogy ez a beszélgetés mindig nyugodt hangon történjék, hogy a gyermek „mint valami rendkívül természetes és szükségképpen aktuális dolgot fogja fel” ezt a kérdést (37:137).

Tanulságos Csia (12) felfogása, aki bizonyos vonatkozásban konzervatívabb alapon áll. Megelégszik azzal, ha a kisgyermeknek azt mondjuk, hogy a jó Isten küldi a gyermeket. Később kell aztán megmagyaráznunk a két nem különbségének okát, a fogamzás, terhesség, a szülés lefolyását. Szerinte a virágok berendezéséből kell kiindulni, majd áttérni az állatok szaporodási módjára, s végül röviden megemlíteni, hogy az embernél is így játszódik le ez a folyamat, mint az emlős állatoknál. Mondjuk meg a gyermekeknek, mennyi szenvedésbe került anyjuknak az ő világra-jövetelük, milyen életveszélynek tette ki magát ő érettiük. Ezzel — szerinte — tiszteletet ébresztiünk a gyermekben az anyja iránt. Említsük meg neki azt is, hogy ezek komoly dolgok, amelyekről a többi gyermekkel beszélgetni helytelen. Rá kell szoktatni a gyermeket, hogy minden dolgukban bizalommal forduljanak a szülőhöz.**

Legnehezebb a harmadik kérdés. Az itt a probléma, vajon felvilágosítsuk-e a gyermeket az apa szerepéről? A gyermek előtt ugyanis az apa fiziológiai szerepe teljesen ismeretlen. Bár miként Bálint Alice (4:53) is megfigyelte, sejtik, hogy az apának valami köze van a gyermek születéséhez. Azt már megérti a gyermek, hogy miért hasonlít az anyjára.

* Megható, bensőséges beszélgetés formájában öltözteti ezt a gondolatot Tóth Tihamér mély vallásossággal és ritka pedagógiai érzékkel megírt könyvében (54:17—19).

** A leányok felvilágosítására okos tanácsokat találunk Csiba Margit: Amit egy kis leánynak tudnia kell c. művében.

De miért van hasonlóság az apa és gyermeke között? Nem érti az összefüggést.

Vannak primitív népek is, — Malinowszky beszél róluk, — amelyek annyira gyermekkorukat élik, hogy nem tudják, van-e kapcsolat a nemi aktus és a gyermek születése között. Azt hiszik, hogy az ősök szelleme megszállja és megtermékenyíti a nőt: így születik a gyermek.

(Ebben a magyarázatban igazán megszívlelendő Stekel (48:61) intelme: „Mindíg csak arra (és csak arra) kell felelni, amit a gyermek kérdez. Ne féljünk kényelmetlen és „illetlen“ vallomásoktól, mert a gyermek nem a pikantériáért kérdez.“ Ha tehát nem akarjuk, hogy más mondja meg az igazat, titokzatosan, kiszínezve, nekünk kell megmondanunk. Kétségtelen, hogy e tekintetben is nehéz, de fontos szerepe van az anyának. Talán az a legfontosabb, hogy az anya zavar és pirulás nélkül tudjon ezekre a kérdésekre — természetes, közvetlen módon — válaszolni. Szükséges volna a szülőknek ebben az irányban való képzése. „Valójában a szülők nevelésével kellene a dolgot elkezdenünk.“ — állapítja meg Stekel. „Nagy szükség lenne olyan iskolákra, ahol anyákat és nevelőnőket képeznek ki,“ (i. m. II. k. 45. l.). Mert, sajnos, vannak anyák, akik maguk sincsenek kellőképpen „felvilágosítva“, nagy pedig rosszul értelmezett szemérem-érzés hallgattatja el a gyermekeket. (Ennek káros következményeire több példát találunk Stekelnek többször említett művében)

Az egyik tanulságos példát — mivel általános közfelfogást tükröz — megemlítjük. Egy leány, akit édesanyja „szigorúan“ nevelt, néha megkísérelte, hogy ártatlan kérdéseivel tudomást szerezzen egy és más, őt érdeklő dolgokról. Egy-szer, amikor azt kérdezte, miként születik a gyermek, a következő választ kapta: „Ezt neked nem kell tudnod. Piszkos és ártalmas dolgok ezek, majd ha idősebb leszel, mindent meg fogsz tudni.“ A leány kétségei annyira fokozódtak, hogy végül öngyilkosságra gondolt.

*

Tulajdonképpen a gyermek gondolkodása a természetes és abban nincsen semmi frivolitás, ha valami olyat kérdez, amit „nem illene“. Ha valamit tudni akar, egyszerűen, minden hátsó gondolat nélkül, megkérdezi. A kitérő, vagy zavart válaszok keltik benne azt a gyanút, hogy a kérdésben „lehet valami“. (48:50).

Általában a megfélemlítés és útalat nevelési módszereivel csak felkeltjük a gyermek érdeklődését a szexualitás iránt. Viszont, ha a szülő „a szeretet drága szavaival“ fedné

fel előtte, nem lenne „undorító“, amit a titkolózás takarni akar, s nem izgatná feleslegesen a gyermeket. (35:37).

Midőn az eredet-kérdés nyílt megoldása (a gyermek őszinte felvilágosítása) mellett lándzsát törünk, kénytelenek vagyunk megállapítani, hogy a kérdésnek kétségtől van-
nak nehézségei. Néhányról már megemlékeztünk, itt csak egyre akarunk még kitérni: „a társadalmi morál“-ra. Meg-
történt, hogy egy okosan „felvilágosított“ gyermek (alkalom-
adtán, annak rendje és módja szerint) elmondta játszótársai-
nak, amit a gyermek eredetéről tudott; egyszóval: felvilágo-
sította pajtásait. E miatt a fiút eltávolították abból a gyer-
mek-társaságból. Nem tudta, hogy ez a kérdés „titok“. Mi
a teendő ebben az esetben? Megmondjuk, hogy más gyer-
mek úgy tudja: a gólya hozza a gyereket? És eltagadtassuk
vele, hogy tudja a valóságot? Mert kétségtelen, ha ezekre
nem hívjuk fel a figyelmét, súlyos összeütközésbe kerülhet
a társadalommal. Talán az a helyes megoldás, — véli Székely
(51:104) — ha a felvilágosítással egvidejűleg magunk tesz-
szük szavá a gólyamesét, s megmondjuk, hogy vannak szü-
lők, akiknek jobban tetszik a mese, mint a valóság.*

*

E kérdés területén tehát — mint látjuk. — számolnunk
kell külső és belső konfliktusokkal, mint ahogyan a társa-
dalmi morál más területen is konfliktusokba hajtja a gyer-
meket. (Székely, i. m., 104. l.) Egyetlen módja a védekezés-
nek csak az lehet: sohse legyen a szülő és gyermeke között
hazugságnak helye. Ha a gyermek tudja, érzi, hogy az otthon
az igazság szigete, akkor erős lesz arra, hogy az ilyen kon-
fliktusokat elviselje.

A gyermekkel szemben való nyíltságra, közvetlenségre
azonban egyedül csak saját érzéseink és gyermekkori nehé-
zségeinkre való emlékezés vezethetnek el, és segíthetnek ben-
nünket arra, hogy a gyermek helyzetéről, lelki életéről he-
lyes képet alkossunk magunknak.

Tudjuk, hogy vannak szülők és nevelők, akik a felvilá-
gosítás kérdésében ellenkező felfogást vallanak, s nem he-
lyeslik a természetes felvilágosításnak fennebb tárgyalt
módját. Talán azért, mert nagyobbban látják a nehézsége-
ket, mint amilyenek valóban. Nincs helyünk arra, hogy az
ellenvéleményeket megtárgyaljuk, csupán egy kérdést ve-

* Zulliger svájci pedagógusnak az a felfogása, hogy a gó-
lyamesét feltétlenül el kell mesélni, de csak mint mesét és nem
mint valóságot.

tünk fel: Ha a tárgyalt felvilágosítás nem a szülő (nevelő) természetes, közvetlen hangján, minden titokzatosság, mellékgondolat nélkül történik, vajjon hogyan fog hangzani a pajtások, vagy az utca-gyerekek részéről? — Igaz, hogy az említettük Miklóskát „így“ is felvilágosították, — s ez szerint is: „förtelmes“ volt, — de vajjon miként hatott volna rá ez a „tapasztalat“, ha nem előzte volna meg a szeretett édesanyának meleg, őszinte közlése?

IV. Befejezés.

Fejtegetéseinket nem zárhatjuk le a nélkül, hogy befejezésképpen rá ne mutassunk problémánk egyik legfontosabb tanulságára.

Hogy a szülő roppant felelősségű munkáját — a bontakozó gyermeki lélek fejlődését — megfelelőképpen végezhesse, ill. irányíthassa, okvetlenül szüksége van gyermeklélektani és pedagógiai ismeretekre. Igaza van Nánaynak (32:199), aki fájjalja, hogy a szülőkben nem tudatosítják a nevelői munkát. A családi nevelés manapság is gyakran a legelemibb nevelői képzettség nélkül történik. Pedig ép elég volt a szülői ösztönre alapított analógiás nevelésből! A modern élet keretei, az új helyzetek, a technika, a szellem haladása elégtelenné tette ezt a nevelést. Megszaporodott a rosszul nevelt gyermekek száma. Ennek azonban nem csupán a nevelői ösztön hiányában van az oka. A nevelői ösztön működik, de nincs benne tartalom, nincs benne tudás. A nevelési tanácsadók a kritikus esetek legnagyobb számában a szülők tudásának fogyatékoságára utalnak.

A szülői nevelésben mutatkozó hiányok kiküszöbölésére Nánay (i. m.), igen helvesen, kötelező gyermeknevelési tanfolyamok megszervezését kívánja. A házasulóknak ezt a tanfolyamot el kellene végezniök, s csak azután kapnának hatósági engedélyt a házasságkötéshez. Ez a tanfolyam a gyermek nevelésére vonatkozó összes ismereteket nyújtaná, természetesen pszichológiai alapon.

Bizonyos, hogy ez az új, szülői vizsga nem biztosíthatná egyedül a családi nevelés tökéletességét. De az kétségtelen, hogy csökkentené a hibákat, lehetővé tenné a fejlődést.

Erre a nevelői kiképzésre épügy szükség volna, mint a házasság előtti kötelező orvosi vizsgálatra.*

„A házasság előtti kötelező orvosi vizsgálatot követnie kell a párválasztó tanácsadónak, melyek az egészséges alkatot s egészséges környezetet célozzák. A két intézkedés meghosszabbításaként pedig következzen a szülői vizsga, mint az egészséges családi nevelés biztosítása.” (32:200).

* Angliában már régóta működnek a családi nevelés tökéletesítését munkáló tanfolyamok.

V. Irodalom.

1. *Baranyai E.*: A nevelés-lélektani kutatás magyar feladatai . . . 1931.
2. *Málnási—Bartók Gy.*: Ember és élet, 1939.
3. *Bassola Z.*: Decroly pedagógiai rendszere, 1937.
- / 4. *Bálint A.*: A gyermekszoba pszichológiája, 1931.
5. *Boda I.*: Bevezető a lélektanba, 1934.
6. *Bognár C.*: Pszichológia, 1935.
7. *Busse, H. H.*: Kinder fragen den Lehrer, 1931.
8. *Buzás L.*: A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata, 1939.
9. *Büchler, S.*: Kindheit und Jugend.
10. *Claparède, E.*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Ford.: Wessely Ödön.
11. — : L'education founctionnelle.
- / 12. *vitéz Csia S.*: A nemi kérdés orvosi és bibliai szempontból, 1933
13. *Decroly, O.*: La theorie de la Recapitulation. 1930.
14. *Dewey, J.*: Az érdeklődés és erőfeszítés az akarati nevelésben. Ford.: Kenyeres Elemér, 1927.
15. *Ferenczy I.*: Napsugár az iskolában, 1938.
16. *Finck, W.*: Eltern und Kind.
17. *Freud, S.*: Bevezetés a pszichoanalízisbe. Ford.: Hermann Imre.
18. *Imre S.*: A családi nevelés főkérdései.
19. *Jablonkay G.*: Gyermeknapló, 1935.
20. *James, W.*: Lélektani előadások, 1909. Ford.: Ozorai Frigyes.
21. *Katz, R. u. D.*: Gespräche mit Kindern, 1928.
22. *Kenyeres E.*: A gyermek beszédének fejlődése.
23. — : A gyermek gondolkodásának és világfelfogásának fejlődése, 1929.
24. — : Időismeret a gyermek- és ifjúkorban, 1931.
25. *Leibniz, G. W.*: Újabb vizsgálódások az emberi értelemről. Fordította: Rátz Lajos.
26. *Mac Dougall*: The Energies of Men, 1935.
- / 27. *Marczell M.*: Bontakozó élet, III. IV. köt.
28. *Muckermann, A.*: Volk und Kind, 1933.
29. *Müller—Freienfels, R.*: Das Denken und die Fantasie, 1925,
30. *Nagy L.*: A gyermek érdeklődésének lélektana, 1908.
31. *Nagy Mária I.*: A gyermek és a halál, 1936.
32. *Nánay B.*: Szülői vizsga. („Gyermekvédelem“, 1938. 12. sz.).

33. *Nemesné Müller M.*: A lelki fejlődés útja, 1920.
- / 34. — : A gyermekszoba mindennapi kérdései.
- / 35. *Nógrádi L.*: A gyermek.
- / 36. *Oker-Blom, M.*: A golya-mese helyett. Ford.: Pálfi Márton.
- / 37. *Olasz, P. S. J.*: Gyermekkor, serdülőkori, nevelés, 1938.
38. *Ortt, T.*: Levél kis húgomhoz. Ford.: Szegedi-Maszák E., 1910.
39. *Ostermann, W.*: Das Interesse, 1922.
40. *Piaget, J.*: Le langage et la pensée chez l'enfant, 1923. Ism.:
Kenyeres E.: A gyermek beszéde és gondolkozása.
Népt. Lapja, 1925—26.
- / 41. *Preisich K.*: A gyermek nemi élete, 1912.
42. *Prellwitz, G.*: Vom Wunder des Lebens.
- / 43. *Prüfer, J.*: Pädagogische Vorträge für Eltern, 1925.
44. *Ranschburg P.*: A gyermeki elme fejlődése és működése, 1905.
45. — : Az emberi elme. Az értelem, 1923.
- / 46. — : A nemi ösztön pedagógiája. Magy. Ped. 1932. 1—4. sz.
47. *Sikorszký, J.*: A gyermek lelki fejlődése, 1918. Ford.: Tas J.
és Varsányi S.
- / 48. *Stekel, W.*: Üzenet az anyáknak, I—III.
49. *Stern, W.*: Psychologie der frühen Kindheit stb., 1923.
50. *Sully, I.*: Untersuchungen über die Kindheit, 1904. Németre
ford.: Stimpfl J.
- / 51. *Székelly B.*: A te gyermeked, 2. kiad.
- / 52. — : A gyermekévek szexualitása, 1935.
53. *Tóth B. Z.*: A félelem jelenségeinek lélektana és pedagógiája,
1939.
- / 54. *Tóth T.*: A tiszta férfiúság.
- / 55. *Tumlirz, O.*: Das Wesen der Frage, 1919.
- / 56. *Tuszkai Ö.*: A serdülő kor orvosi és neveléstani szempontból,
1932.
57. *Várkonyi H.*: Nevelés és gyakorlati lélektan. Családi nevelés
és gyakorlati lélektan. A Cselekvés Iskolája, 1934—35.
évf. 5—6. sz.
58. — : Bevezetés a nevelés-lélektanba, 1937.
59. — : A gyermekkor lélektana, I., 1938.
60. — : A gyermekkor lélektana, II., 1939.
61. *Weszeley Ö.*: A modern pedagógia útjain, 1909.
- / 62. — : A korszerű nevelés alapelvei, 1935.

Tartalomjegyzék.

I. Bevezetés.	—	—	—	—	—	—	—	—	3
II. A kérdések lélektani vizsgálata	—	—	—	—	—	—	—	—	7
1. A gondolkodási folyamat lélektana	—	—	—	—	—	—	—	—	7
2. Az érdeklődés és a kíváncsiság	—	—	—	—	—	—	—	—	15
a) Érdeklődés-elméletek; az érdeklődés fogalma	—	—	—	—	—	—	—	—	15
b) A pillanatnyi érdeklődés	—	—	—	—	—	—	—	—	18
c) Az érdeklődés kifejlődése	—	—	—	—	—	—	—	—	21
d) A kíváncsiság	—	—	—	—	—	—	—	—	26
3. A kérdések tartalmi elemzése	—	—	—	—	—	—	—	—	28
a) A kérdések tárgya	—	—	—	—	—	—	—	—	28
b) A gyermeki világ metafizikája; vallásossága	—	—	—	—	—	—	—	—	32
c) A gyermek kíváncsiságai a kérdésekben	—	—	—	—	—	—	—	—	38
d) A gyermek időszemlélete	—	—	—	—	—	—	—	—	40
e) A kérdések gondolkodás-kategóriái	—	—	—	—	—	—	—	—	43
f) A gyermek mint pszichológus	—	—	—	—	—	—	—	—	49
4. A kérdések alakja	—	—	—	—	—	—	—	—	50
a) A kérdés-formák kifejlődése	—	—	—	—	—	—	—	—	50
b) A gyermek kérdés-formáinak gyakorisága	—	—	—	—	—	—	—	—	52
III. A gyermekkérdések pedagógiai vonatkozásai	—	—	—	—	—	—	—	—	55
1. A kérdező gyermek és a felnőtt	—	—	—	—	—	—	—	—	55
2. Az érdeklődés szerepe a nevelésben	—	—	—	—	—	—	—	—	61
a) A tanítási anyag kiszemelése	—	—	—	—	—	—	—	—	62
b) Az érdeklődés felkeltése; a tanítási anyag feldolgozása	—	—	—	—	—	—	—	—	62
3. A nemi felvilágosítás (eredet-probléma) a gyermek-	—	—	—	—	—	—	—	—	71
korban	—	—	—	—	—	—	—	—	71
a) A gólyamese	—	—	—	—	—	—	—	—	71
b) Hogyan pótoljuk a gólyamesét?	—	—	—	—	—	—	—	—	74
c) Milyen legyen a felvilágosítás módja?	—	—	—	—	—	—	—	—	79
d) A természetes felvilágosítás	—	—	—	—	—	—	—	—	81
IV. Befejezés.	—	—	—	—	—	—	—	—	87
V. Irodalom	—	—	—	—	—	—	—	—	88

1941/42 | 3602

